

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА



**ФУНКЦІОНУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ  
В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОЇ  
НЕВИЗНАЧЕНОСТІ**

*Монографія*

За редакцією В. О. Моляко

Київ

2024

УДК 159.937

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 7 від 27 червня 2024 р.)*

**Рецензенти:**

**Кокун О. М.** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України з науково-інноваційної роботи;

**Кириченко В. В.** – доктор психологічних наук, професор кафедри соціальної та практичної психології Житомирського державного університету імені Івана Франка.

**Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності** : монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 204 с.

**ISBN 978-617-7745-54-8**

В монографії подано результати останніх досліджень лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України з проблем функціонування творчого мислення за умов інформаційної невизначеності (дошкільники, молодші школярі, старшокласники, функціонування образотворчого мислення суб'єкта в кризових ситуаціях, мисленневих стратегій студентів у конструюванні позитивного образу світу, особливостей розуміння студентами невизначених ситуацій). Робота розрахована на зацікавлене сприйняття психологами, педагогами, фахівцями різного профілю.

Номер державної реєстрації наукового дослідження 0122U000304

ISBN 978-617-7745-54-8

© Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	6
Розділ 1. ФУНКЦІОНУВАННЯ КОГНІТИВНИХ СТРАТЕГІЙ В УМОВАХ ПОЛІМОДАЛЬНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ (В. О. Моляко) .....	9
1.1. Адаптивно-конструктивна трансформація стратегічного мислення суб'єкта в умовах полімодальної інформаційної невизначеності.....	9
1.2. Загальна характеристика кризи в науці. ....	17
1.2.1. Заходи щодо подолання світової кризи в Україні. Стратегічний аспект.....	18
1.2.2. Проблема паніки (загальної та професійної) та функціонування моральної культури особистості науковця (вченого).....	20
1.2.3. Феномен прихованої паніки в умовах системної кризи національного масштабу. ....	23
1.2.4. Деякі психологічні проблеми оптимізації колективного (групового) розв'язання проблем.....	26
1.2.5. Врахування психологічного чинника при вирішенні проблем кризових явищ в Україні.....	37
Розділ 2. ТВОРЧЕ АНАЛОГІЗУВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ (Ю.А. Гулько) .....	39
2.1. Зародження і розвиток творчого аналогізування у наслідувальній діяльності дітей раннього та дошкільного віку. ....	41
2.2. Специфіка творчого аналогізування дітей дошкільного віку.....	46
2.3. Активізація природної здатності дитини дошкільного віку до аналогізування. ....	51
Розділ 3. ПРОЯВИ МИСЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ (Н. А. Ваганова) .....	60
3.1. Аналіз та діагностика мислення дітей дошкільного віку.....	60
3.2. Особливості проявів творчого мислення старших дошкільників в умовах інформаційної невизначеності. ....	60
3.3. Психолого-педагогічні аспекти забезпечення психічного здоров'я дітей в умовах війни та повоєнного часу. ....	65
3.4. Методика розвитку мислення дітей за системою творчого тренінгу «КАРУС».....	67

Розділ 4. ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ( <i>Н. М. Латуш</i> ).....	79
4.1. Особливості проявів творчого мислення молодших школярів в процесі розв'язування нових задач за умов інформаційної невизначеності.....	79
4.2. Активізація творчого мислення учнів молодших класів засобами КАРУС.....	83
Розділ 5. ПРОЯВИ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ( <i>Т. М. Третяк</i> ) .....	95
5.1. Функціонування образа-орієнтира в процесі творчої мисленнєвої діяльності старшокласників в ускладнених умовах.....	95
5.2. Дослідження творчого аналогізування і творчої комбінаторики при розв'язуванні старшокласниками задач за умов інформаційної невизначеності .....	105
5.3. КАРУС як засіб розв'язування життєвоважливих задач в умовах війни. ....	112
Розділ 6. ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ СТУДЕНТАМИ НЕВИЗНАЧЕНИХ СИТУАЦІЙ ( <i>М. В. Шепельова</i> ).....	123
6.1. Теоретико-методичні основи дослідження особливостей розуміння студентами невизначених ситуацій. ....	123
6.2. Аналіз виконання студентами експериментальних завдань з високим ступенем невизначеності.....	128
6.3. Методичні рекомендації щодо розвитку творчого мислення студентів при виконанні завдань з високим ступенем невизначеності.....	142
Розділ 7. МИСЛЕННЄВІ СТРАТЕГІЇ СТУДЕНТІВ У КОНСТРУЮВАННІ ПОЗИТИВНОГО ОБРАЗУ СВІТУ ( <i>І. М. Біла</i> ) .....	147
7.1. Позитивний образ світу як основа щастя особистості. ....	147
7.2. Генеза позитивного образу світу суб'єкта.....	151
7.3. Конструювання позитивного образу світу в освітній діяльності. ....	156
7.3.1. Оптимізація соціально-емоційних основ мисленнєвої діяльності студентів.....	161
7.3.2. Когнітивно-мисленнєві засади щастя. ....	165

Розділ 8. ФУНКЦІОНУВАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ЛЮДИНИ В УМОВАХ ЗАГРОЗЛИВОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ( <i>О. В. Завгородня</i> ).....	172
8.1. Особливості образотворчого мислення. ....	173
8.2. Психологічні проблеми в умовах загрозової невизначеності.....	178
8.3. Арттерапевтична підтримка ментального здоров'я особи. ....	185
РЕЗЮМЕ .....	201
Відомості про авторів .....	203

## ВСТУП

В пролонгованому циклі наших колективних та особистих досліджень творчої діяльності (фактично протягом 1960-2020 років) ми постійно звертали особливу увагу на окремі фрагменти діяльності суб'єкта в ускладнених умовах, на його діяльність та загальну поведінку вже в більш широкому тактико-стратегічному діапазоні, коли йшлося про аварійні та катастрофічні ситуації (зокрема при Чорнобильській атомній катастрофі).

На жаль, далеко не всі практично принагідні висновки з проведених досліджень були враховані в нашій виховно-педагогічній практиці; зокрема, не зважаючи на багатопланові успішні розробки з вивчення функціонування діагностико-тренінгової системи КАРУС, яка дістала досить широку й позитивну підтримку як у нашій країні, так і за її межами, наскільки нам відомо, вказана система не була скільки-небудь навіть мінімально використана в системі спеціального навчання та підготовки майбутніх фахівців досить широкого профілю, в тому числі й тих, які задіяні в сферах рятувальних служб, підготовці спортсменів, а також військовослужбовців практично будь-якого профілю.

Цілком зрозуміло, що ми здійснюємо цю не дуже приємну констатацію не заради якихось рекламних, іміджевих намірів – йдеться про реальне практичне впровадження даних, які заслуговують довіри як в теоретичному, так само, і це нині особливо важливо, в прикладному плані. Тим більше, що всі ці дослідження здійснювалися й здійснюються в першу чергу на оригінальних вітчизняних розробках київських поліфонічних шкіл, започаткованих без перебільшення задумами видатного, але ще й досі недооціненого геніального дослідника – Григорія Силевича Костюка (чи може й справді справедливий древній вислів: нема пророка в своїй вітчизні?).

Нині, коли йдеться про черговий крок у вказаному напрямі наших досліджень, хотілося б максимально лаконічно наголосити на тих найактуальніших, на наш погляд, складових загального діапазону поточних цілеспрямованих пошуків.

Конкретно тут вважаємо за потрібне зробити наголос на наступних аспектах, оскільки трагічні події останніх років змушують нас приділяти особливу увагу проблемам, що мають без перебільшення фактично доленосне значення, при цьому не лише в індивідуальному, а й у самому багатомісному масштабі. Зокрема, оскільки йдеться про умови ведення військових дій, надзвичайно актуальними стають проблеми формування психологічної готовності до подолання стресових, травмуючих, життєво небезпечних ситуацій. Тут, ясна річ, дуже багато різноманітних автономних, хоч і поєднаних між собою, проблем та їх модифікацій. Поки що зупинимося на двох з них.

*Перша:* виникнення, перебіг і можливості подолання травмуючих станів, включаючи найбільш небезпечний з них – паніку. Оскільки на цю тему у нас є широко розповсюджене спеціальне, хоча й багато в чому лише вступне дослідження, ми не будемо тут вдаватись до загальних його характеристик, а перелічимо ті основні моменти, що безперечно стосуються конкретики індивідуального реагування на аварійні, кризові, катастрофічні випадки, тим більш хронічного характеру, коли йдеться про військові дії. Тут ми можемо виділити саме періоди конкретного реагування та його перебіг:

- 1) неправильне, недорозуміння, або повне нерозуміння того, що трапилось;
  - 2) гіпертрофоване реагування та гіпертрофована інтерпретація події;
  - 3) розуміння того, що відбулося на рівні приступної інформації, або її поточного поповнення (це так само може стосуватись і проявів нерозуміння);
  - 4) стабілізація розуміння факту (варіант первинної адаптації);
  - 5) «пульсуюча» інтерпретація, що зумовлена новими чутками, спрямованою або стихійною дезінформацією, прогнозами фахівців і так само некваліфікованих або психічно травмованих осіб;
- б) максимально екстрені пошуки шляхів, прийомів, засобів виходу із стану паніки.

Цілком зрозуміло, що у вказаних напрямках слід здійснювати спеціальні, бажано комплексні дослідження з залученням фахівців іншого профілю (психіатрів, терапевтів, неврологів та ін.).

З приведеним вище положенням слід рекомендувати водночас проводити з залученням комплексних методик розробки, спрямовані на вивчення конкретного психологічного клімату у таких, наскільки їх можливо максимально диференціювати, зонах, а саме:

- зоні максимальної паніки за її масштабами та інтенсивністю (конкретні місця бойових дій, хронічних обстрілів, окупавання та ін.);
- зоні пролонгованої прихованої паніки, на функціонування якої ми вже неодноразово звертали увагу й наполягаємо на її надзвичайно великій ролі у підтримці морально-психічного стану, позитивної мотивації до конструктивної діяльності;
- зоні підвищеної тривожності (фактично йдеться про всю територію країни, хоча й з певними локальними особливостями);
- зоні більш чи менш яскраво вираженої тривожності, орієнтації на засоби масової інформації, чутки та ін. (як правило, це найбільш віддалені райони, в тому числі й прикордонні держави);
- зоні періодично виникаючої занепокоєності, пов'язаної в першу чергу з конкретикою спілкування та взаємодопомоги між рідними, сусідами, колегами та ін.

Додатково наголошуємо, що йдеться про багато в чому умовний розподіл таких зон, оскільки весь характер протікаючих екстремальних подій ніколи фактично не має чіткої окресленості як у вимірах часу та простору, так само, і це не в останню чергу, завжди мова може йти про конкретний національний, віковий, професійний склад населення, вектори його стабільної й динамічної орієнтації на минулі і поточні події.

Немає зайвої потреби наголошувати, що значна частина визначених тут і дуже багатьох не виокремлених досліджень може здійснюватись тільки фахівцями високої кваліфікації, а також і в режимі часом детермінованої реальністю секретності.



## **Розділ 1. ФУНКЦІОНУВАННЯ КОГНІТИВНИХ СТРАТЕГІЙ В УМОВАХ ПОЛІМОДАЛЬНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ**

*(В. О. Моляко)*

### ***1.1. Адаптивно-конструктивна трансформація стратегічного мислення суб'єкта в умовах полімодальної інформаційної невизначеності.***

Загальна проблема, в межах якої зосереджені наші дослідження, в першу чергу пов'язана з вивченням особливостей функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності. Цілком зрозуміло, що ця проблема надзвичайно масштабна й багатопланова; певні, так би мовити, її райони досліджувалися не тільки значним числом фахівців різного наукового профілю, але й так само колективом лабораторії психології творчості [1, 2, 4, 5].

Одразу слід підкреслити, що дана проблема цілком вписується в більш масштабну: ЛЮДИНА В КРИТИЧНИХ, КРИЗОВИХ, ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ ТА СИТУАЦІЯХ. Спеціальні дослідження саме в цьому напрямі ми започаткували конкретним циклом, присвяченим вивченню наслідків чорнобильської атомної катастрофи [2].

Щоб було більш зрозуміло, чому ми залучаємо до наших розробок деякі «прикордонні» проблеми, зазначимо, що в своїх задумах ми, в тому числі, поєднуємо вказані напрями з дослідженням саме психологічного інтелектуального (творчого) здоров'я людини в сучасних умовах хронічних різнобарвних інформаційних криз аж до екстремальних умов під час військових дій. Тут ми, зокрема, маємо справу з аналізом формування психологічної готовності до діяльності в екстремальних умовах та особливостей реалізації й трансформації системи такої готовності.

Сказане вище засвідчує, які саме вектори аналізу нами використовуються, якими є індикатори конкретної методології у підході до вивчення вказаних проблем у їх поєднанні та автономному функціонуванні. Зупинимось спочатку на деяких загальних аспектах проблеми психологічного здоров'я в сучасних умовах.

З одного боку питання про психологічне здоров'я як таке досить традиційне й фактично циркулює в науковій та інших сферах. Щоправда, якщо ми звернемося до розгляду того, як саме це поняття інтерпретується, то нерідко будемо пересвідчуватися в тому, що мова переважно йде все ж про психічне здоров'я, про норми та відхилення від норм. Цілком доречно зупинитися на тому, в чому ж тут полягає різниця. Звичайно, певною мірою можна було б погодитися в тому, що «психічне» й «психологічне» можуть не так-то занадто й відрізнятися. Але якщо хоча б не дуже значною мірою ми продовжимо наш аналіз

далі, то безперечно дістанемось висновку, що різниця існує: у всякому випадку вона передбачається окремими теоретичними й практичними напрямками, трактуванням і самими науковими підходами.

Почнемо з найпростішого: в реальності існують окремо психіатрія та психологія – і це, як добре зрозуміло, не одне й те ж саме. Більше того – між ними існують кордони; щоправда вони часом розмиті, невизначені, умовні, але вони є насправді. Адже психіатрія досліджує психічні захворювання людини, а психологія, якщо вірити їй, вивчає душу людини, або ж, простіше кажучи, психічні прояви «нормальної людини», оскільки до душі або ж ще далеко, або ж її можливо взагалі не варто торкатися наукою – чи не справа це лише релігії? Тобто можна сказати й так: психологія вивчає здорову людину, а психіатрія – хвору, або ж її хворобливі прояви. Але ж тоді може цілком імовірно виникнути питання: якщо психологія стосується здорової людини, то чи правомірно говорити про психологічне здоров'я? Адже ж уже спочатку зрозуміло, людина здорова, якщо нею не займається психіатрія. Звичайна річ, все не так просто, більше того – все зовсім, скажемо ми, не так. Бо ми вважаємо, що про психологічне здоров'я ми можемо говорити у досить широкому розумінні, а про психічне, коли передбачаються хвороби мозку, нервової системи, як про окреме відгалуження від психологічного, певну автономію його. Психологічне здоров'я характеризує кожну людину, воно пов'язане з функціонуванням її психіки в цілому та окремих, скажімо так дещо умовно, її складових: психологічне здоров'я пов'язане з проявами відчуттів, сприймання, пам'яті, мислення, волі, почуттів та емоцій у межах так званої норми, але з різноманітними особливостями, в різних діапазонах. Дійсно, психологічне здоров'я як таке характеризує саме нормальну людину, але хто це – нормальна людина, хто й де її коли-небудь бачив, а чи й є вона, й взагалі, чи може бути – можуть не без переконливих підстав запитати нас прихильники Ч. Ломборзо, того ж таки Макса Нордау, навіть І. О. Сікорського, не кажучи вже про легіон прихильників теорій виродження вже в останні сто років. Так, це на свій кшталт, досить древнє питання, але від цього воно зовсім не стає банальним, застарілим, таким, що втратило свою гостру актуальність. Було б дуже наївно намагатися нам тут самотійно спробувати вирішувати це питання – навіть не вирішувати, але й намагатися спрощувати його, занадто претендувати на аксіомний варіант визначень. Тому, як нам здається, потрібно залучити до нашого загального, багато в чому попереднього аналізу, певні міркування робочого характеру.

Уникаючи численних посилань на авторитетні, добре відомі розробки, можна, як це взагалі й прийнято, в робочому порядку вдатись до положення, яке засвідчує, що «нормальною людиною» можна вважати таку, що дотримується загальноприйнятих соціальних правил поведінки й діяльності, досягає в

цілому взаєморозуміння принаймні на побутовому й професійному рівнях (у своїй конкретній професійній діяльності), взаєморозуміння з конкретним оточенням, з колегами, не визначається скільки-небудь яскраво вираженими особливостями поведінки, вчинків, спілкування (мови), які можна було б визначити як суттєво відмінні від тих, які визначають «загал інших людей». Звичайна річ, це зовсім не вичерпна характеристика, вона має цілком певні вразливі місця. Досить, для прикладу, уявити собі зовсім не фантастичну картину, коли, скажімо так, «нормальна» (звичайна?) людина потрапила в якесь інше середовище (білий європеець до папуасів, або ж житель центральної Африки до ескімосів, або ж «розумний» в середовищі «дурнів», здорова людина в психіатричну клініку...) – що тоді – кого нам вважати в таких випадках нормальними, а кого ні? Адже можна йти шляхом, який схиляється до визначень кількості, статистичним, а можна – за реальними показниками, які ми можемо робити на підставі досягнень нашої науки, прийнятих норм та звичаїв і т. ін. Й в такому випадку у нас буде чимало непорозумінь і розходжень у визначеннях. Й це цілком зрозуміло, бо середовища мають свою специфіку, різні рівні розвитку, освіти, в наявності суттєві індивідуальні особливості й відмінності навіть у порівняно простих випадках, коли, здавалося б, характеризуються люди з одного середовища, одного віку, однієї професійної спрямованості – усе це цілком загальні місця, на яких немає особливого сенсу зупинятися спеціально (хоча це, не треба забувати, не якесь умовне відволікання від реального життя, а саме повсякденна реальність).

Іншими словами, це питання досить запутане й не варто заплутувати його ще більше, а, так би мовити, домовитись в робочому порядку, кого ми будемо вважати нормальним і здоровим, а кого навпаки. Знову ж таки, ми приходимо до сентенції, що була висловлена трохи вище: норма – це можливість підтримувати свою поведінку, діяльність, комунікації без скільки-небудь суттєвого порушення існуючих ознак, характеристик, визначень, якими користується загал, або ж певне середовище, окреме коло осіб (норми встановлюються кимось – вони можуть бути пристосовані для більшості, для меншості, для людства й до окремих груп людей, це зрозуміло, хоча й залишає певну кількість запитань по суті – цю проблему звичайно слід розглядати докладніше й в спеціальному ракурсі).

А тому, приступаючи до аналізу питань психологічного здоров'я сучасної людини, ми повинні спочатку зробити низку необхідних, як нам здається, суттєвих, обумовлень, а саме:

- поняття «психологічне здоров'я» розповсюджується на кожную людину (будь-якого віку, статі, незалежно від саме фізичного стану та т. ін.);

- під психологічним здоров'ям ми розуміємо можливості конкретного суб'єкта досягти позитивного наслідку в його трудовій, побутовій, ситуативній діяльності, що не характеризується якимись яскраво вираженими особливостями («звичайна діяльність» в усіх її різновидах);

- людину можна вважати тим більш психологічно здоровою, чим більше вона у змозі досягти позитивних результатів у різних видах діяльності, коли вони ускладнені різноманітними факторами, тим більш, коли їх можна вважати кризовими, аварійними, катастрофічними.

Тут також потрібно зазначити, що рівень психологічного здоров'я може характеризуватись рівнем адаптації, пристосування суб'єкта до змін в умовах діяльності, виникненням неочікуваних часом досить суттєвих змін, перешкод, бар'єрів, які необхідно подолати для досягнення того чи іншого результату.

Ми вводимо, так само в межах нашого аналізу, поняття психологічного здоров'я, яке характеризує людину наступним чином в залежності від умов, в яких вона виконує ту чи іншу діяльність (при цьому все ж треба вести мову про діяльність, так би мовити, «середньої» складності):

- суб'єкт, що не виконує успішно (вчасно, якісно, приблизно на заданих умовах) свою діяльність в порівняно підвищених комфортних умовах (зручне робоче місце, відсутність зовнішніх перешкод, відсутність стресових подразників та т. ін.) відповідно визначається наявністю низького рівня психологічного здоров'я;

- суб'єкт, що не виконує приблизно таку ж саму роботу при інших рівних умовах з попереднім варіантом, але при наявності незначних перешкод – зниженим психологічним здоров'ям;

- суб'єкт, що працює в звичайних умовах (при наявності незначних перешкод), виконуючи роботу з більшими зусиллями, часовими відставаннями, якісними помилками – визначається психологічним здоров'ям, близьким до «норми»;

- суб'єкт, що виконує свою діяльність при наявності дуже суттєвих перешкод (криза, аварія, катастрофа) – може бути охарактеризований високим рівнем психологічного здоров'я, а якщо ця діяльність виконується з показниками високого рівня – швидше, якісніше, то мова може йти про надвисокий рівень, при хронічних досягненнях високих рівнів – про своєрідні високі здібності, тренуваність, високу адаптивність.

При цьому виражений реєстр робочих визначень, звичайна річ, в дуже розмитих констатаціях передбачає, що в умовах діяльності не використовуються штучні «стимулятори» – суттєві підказки, зміна режиму роботи та т. ін. У даному випадку нас, в першу чергу, цікавить питання подолання труднощів, прийняття рішень в ускладнених, а часом екстремальних умовах, формування

психологічної готовності саме до подолання цих ускладнень. Коротко звернемося до цього аспекту.

Людина взагалі живе в режимах ускладнень, небезпек, різного характеру криз та екстремальних ситуацій. Парадоксально, але вже саме життя містить в собі, скажімо так дещо філософськи, заздалегідь запрограмований і зовсім не радісний для осіб, невіруючих в безсмертя, як це не прикро, абсолютний кінець. Недарма відомий польський автор значної кількості «гострих думок» Станіслав Лец висловив одну з них наступним чином: жити – це хворіти, хто живе, той помирає. Але по дорозі до такого анти-хеппіенду людині доводиться переживати дуже багато різноманітних неприємностей, починаючи від батьківських покарань у дитинстві й закінчуючи хворобами, конфліктами в дорослі й останні роки життя. Таким чином можна сказати, що людина живе у світі труднощів і це можна розглядати як своєрідну норму. Але норму лише до того часу, коли людина в змозі ці труднощі долати. В іншому випадку людина намагається при можливості уникати ускладнень, «ховатись» від них, або ж її чекають стреси, хвороби, психічні захворювання, нерідко навіть суїцид.

Усе вище сказане звичайно не є чимось оригінальним, адже ми постійно зіштовхуємося з природними катаклізмами, а ще частіше саме з тими, які створюють самі люди. В природі це землетруси, урагани, пожежі, засухи. Людина ж виявляє свою «майстерність» створювати іноді, так би мовити з нічого, аварії, конфлікти, «глухі кути» для свого чи чийогось життя (величезна кількість нещасних випадків відбувається в звичайних побутових умовах).

Усе це добре відомо. Практично вже створена в різних її модифікаціях наука виживання й існує низка посібників по виживанню на морі, у горах, у лісі, у великому місті, при економічних труднощах тощо. При цьому фактично йдеться не про якісь нові умови (за деякими винятками), адже людина від початку свого існування вчиться виживати, долати спеку й холод, голод, стихійні лиха, частіше – конфлікти з іншими людьми у інтригах, кримінальних сутичках, зрештою у малих та великих війнах. Саме через це й створено, окрім багатьох різновидів зброї, чимало не дуже гуманних типів боротьби – боксу, самбо, дзюдо, карате та ін. А на закінчення цих банальних (але актуальних!) сентенцій доводиться так само лише нагадати, що кожному з нас потрібно думати про своє особисте виживання, виживання своїх рідних, колег. А для цього, чи не в першу чергу, дійсно необхідна психологія, щоб розуміти, оцінювати, приймати рішення, створювати свій особистий арсенал, своє мистецтво подолання різноманітних ускладнень та труднощів, які ми можемо класифікувати наступним чином:

1. Побіжні труднощі повсякденного характеру: побутові, домашні (ремонт, незначні проблеми з власними приладами, автомобілем та ін.); «вуличні»

– орієнтація в транспортних згущеннях, транспортні ускладнення (зупинки, скупченість пасажирів, сварки); побіжні на роботі – надмір робочих завдань, незначні конфлікти зі співробітниками тощо.

2. Раптові труднощі, які можна подолати власними силами: сімейна сварка, незначне захворювання, дефіцит коштів, продуктів; незначна аварія транспорту, конфлікти з іншими людьми в межах примирення; великі навантаження на роботі, фінансові проблеми, загроза звільнення та ін.

3. Ускладнення, подолання яких вимагає сторонньої допомоги: тяжке захворювання, загроза припинення шлюбу, злочин когось з родичів, друзів, гострі конфлікти з сусідами та ін.; важка вулична травма, аварія, сутичка зі злочинцями та ін.; звільнення з роботи, кримінал на роботі, пожежа та ін.; перебування в лікарні, в'язниці, армії, еміграція, переміщення в занадто некомфортне місце (зміна клімату, умов проживання).

4. Екстремальні, катастрофічні ситуації: смерть когось з близьких, зрада, розрив шлюбу, дуже тяжке захворювання; землетрус, пожежа, повінь, вибух та ін.; злочин у стані афекту; депресія зі спробами суїциду; догляд смертельно хворої близької людини, перебування у ролі свідка злочину, аварії та ін.

5. Війна, епідемія смертельної хвороби, голод.

Щоб певною мірою проілюструвати типовий варіант можливих умов перебування людини в складних, екстремальних, часом катастрофічних умовах, звернемося, узагальнюючи, до наступного прикладу, коли суб'єкт, скажімо, знаходиться в умовах тривалого перебування на кораблі, який здійснює своє переміщення у північних водах саме взимку. Ми беремо приклад не поодинокого плавання, а саме перебування на кораблі, де є екіпаж, можуть бути пасажирі, до того ж в умовах можливих військових дій супротивника. Які конкретні умови можуть супроводжувати суб'єкта при цьому:

- постійний холод, хронічне замерзання;
- можливість стати свідком загибелі іншого корабля;
- нестача гарячих продуктів та продуктів взагалі;
- фізична й психічна перевтома – недосипання, виснаження організму;
- нестача питної води, хронічна спрага;
- майже постійне коливання корабля, нашість холодних хвиль та ін.

Зрозуміло, що в умовах війни може бути значна кількість конкретних більш чи менш масштабних ситуацій, які до того ж визначаються різними часовими вимірами. При цьому, звичайна річ, йдеться не лише про безпосередніх учасників військових дій різного військового профілю – так само екстремальні умови супроводжують цивільне населення, часом ці умови в чомусь ще набагато складніші, ніж для військових. Досить для прикладу привести хоча б умови, в яких перебувало населення Ленінграду під час довготривалої страшної блока-

ди, коли жителі міста не мали можливості не тільки підтримувати своє фізичне існування, але постійно знаходились в умовах надзвичайно вразливих психологічних впливів, що фактично наповнювали повсякдення (варто лише, скажімо, уявити, як люди стають безпосередніми свідками поступового або навіть раптового смертельного захворювання своїх близьких колег, сусідів, коли на вулицях у вражаючій кількості лежали взимку неприбрані тіла вже померлих – одне лише сприймання цих жахливих картин може стати надзвичайно сильним стресом, порушенням психічного стану, постійної прихованої паніки, яка, як ми це свого часу спеціально визначили, аналізуючи психологічні наслідки чорнобильської атомної катастрофи, супроводжує події такого масштабу.

Побіжно висловлюючи ці загальні тези, ми навіть не торкалися таких вимірів, як індивідуальні особливості, вікові особливості, професійні якості, рівень розумового розвитку та освіти й т. ін. Щоб конкретизувати наш загальний приклад, наведемо тут, як нам здається, цілком доречно короткий вірш, що має назву «Фрагмент фрески з часу ленінградської блокади»:

І Мікеланджело, і Врубель, ви безсилі,  
тут фарби ні до чого, фарби – тлін.  
І ця картина від страшного суду  
страшніша набагато, бачу я:  
маленьку дівчинку від голоду прозору,  
їй видиться малий шматочок хліба,  
і тягнеться тонка її рука  
до хліба, що лише в її уяві...  
Шибки в кімнаті шаром льоду вкриті,  
А поруч мертві мати й брат лежать [3].

Тут не потрібні аж ніякі коментарі, але ж подібних реальних картин під час війни, стихійних лих безліч і можуть бути, так би мовити, різні жанри їх аналізу, так само, як і пошуки психотерапевтичних засобів подолання травм, посттравматичних проявів, а в плані своєрідного упередження потрібно говорити про формування психологічної готовності до подолання, переживання вказаних станів.

Ми схилиємось до того, щоб подібну психологічну готовність розглядати як таку, що передбачає нові, неочікувані, переважно негативні події, випадки та ін. Ми тут не будемо за браком місця розглядати детально саму структуру психологічної готовності, чому присвячено чимало спеціальних досліджень, включаючи розробки лабораторії психології творчості (а раніше лабораторії трудового навчання). Виділимо лише ті, на наш погляд, основні складові цієї структури, які саме й передбачають зіткнення суб'єкта з різновидами екстремального, ускладненого, аварійного характеру. Згідно з нашою теорією функціонування

творчого процесу в структуру готовності до розв'язання нових задач, проблем входять, зокрема, принципово необхідні стратегії, тактики, прийоми, вміння:

- долати дефіцит та надмір інформації;
- обмеження часу виконання задання;
- раптові перешкоди, що супроводжують процес діяльності (зміна умов завдання, заборони на використання певних засобів тощо);
- зовнішній фон умов діяльності (звукові, освітлювальні, механічні супроводи негативного характеру та ін.).

Більш докладно все це описано в цілій низці публікацій, що присвячені системі КАРУС.

Пропонуємо деякі рекомендації щодо формування психологічної готовності до творчої діяльності:

1) формування психологічної готовності до творчої діяльності має бути зорієнтоване на високий професійний рівень діяльності, свого роду еталон, коли умови підготовки максимально наближені до реальних (в даному випадку екстремальних, ускладнених);

2) підготовку слід орієнтувати саме на творчий рівень, на пошуки оригінальних розв'язань, прояви винахідливості, раціоналізаторства, конструктивних ідей та прийомів;

3) необхідно враховувати вікові, індивідуальні, професійні (чи допрофесійні) особливості контингенту;

4) в процесі підготовки слід орієнтуватися, зокрема, на використання різноманітних засобів, починаючи з комп'ютерів і закінчуючи якимось примітивними, підручними, які в практиці нерідко можуть виконувати значну роль (про це можна пересвідчитись при вивченні різних видів діяльності, а також у працях, присвячених особливостям поведінки людини в екстремальних умовах, про що було коротко сказано вище).

Не вдаючись до будь-яких суттєвих висновків, оскільки дана стаття лише започатковує загальну трасу конкретних досліджень, зазначимо, що ними якраз і передбачається дослідження розумових складових діяльності суб'єкта, їх конкретного прояву у вказаних умовах екстремального характеру, зокрема особливостей розуміння, інтерпретації нової інформації, реалізації умінь долати різноманітні перешкоди, бар'єри в умовах, які вже були проаналізовані нами в окремих попередніх розробках [1, 2, 4, 5].

#### *ЛІТЕРАТУРА*

1. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. К.: Знання, 1989. 48 с.
2. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены). К.: Освіта України, 2007. 388 с.



3. Моляко В. Домінанта. Поезії. Київ: Кам'янець-Подільський. ПП Мошинський В. С., 2009. 388 с.
4. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко. К.: Освіта України. 2008. 702 с.
5. Творча діяльність в ускладнених умовах / В. О. Моляко, Т. М. Третяк та ін.; за ред. В. О. Моляко. К.: 2007. 308 с.

## ***1.2. Загальна характеристика кризи в науці.***

Раніше ми давали досить детальну загальну характеристику системної кризи в Україні, звертали увагу на катастрофічну ситуацію в деяких сферах нашого життя, виробництва, науки. Динаміка подій така, що зараз, на жаль, поки що не можна говорити про стабілізацію соціально-економічної ситуації, перехід до більш стабільних, спонукальних форм конструктивної діяльності в цілому і в галузях науки зокрема. Більш того, в деяких випадках ситуація погіршується. Наприклад, збільшується відтік кваліфікованих кадрів з державної науки як всередині країни, так і за її межами, а окремі наукові структури і напрями знаходяться на межі припинення свого існування. Однак, навіть якщо врахувати, скажімо, ситуацію з підготовкою кадрів, це може призвести до найплачевніших наслідків для України, яка, без перебільшення, має один із головних стратегічних ресурсів – науку. І цей ресурс тане на очах. Саме тому нам потрібні термінові і навіть надтермінові державні заходи для стабілізації ситуації в науці, нам потрібна адресна допомога вченим, нам потрібно переконати все наше суспільство в справедливості таких заходів і в їх необхідності, навіть на шкоду деяким іншим аспектам нашого життя сьогодні.

Для того, щоб ці заходи були максимально ефективними, проводити їх слід комплексно, з урахуванням, перш за все, психологічного фактора, вкрай важливій ролі якого зараз приділяється увага не тільки вузькими фахівцями. У зв'язку з цим, як ми намагалися показати раніше, необхідно, зокрема, проводити розробки щодо формування психологічної готовності до діяльності в умовах кризи, психологічної адаптації та реадaptaції, а це, в свою чергу, вимагає спеціальних заходів щодо підвищення мотивації, розвитку патріотичних почуттів, відповідальності, моральної стійкості, не кажучи вже про власне творчі складові наукової діяльності.

Криза в науці, як і в інших сферах, пов'язана з різкими змінами в повсякденній діяльності, зниженням рівня життя і матеріального забезпечення наукової діяльності, відсутністю адекватних технологій подолання побутових труднощів, як в професійному, так і суто побутовому плані (наприклад, погіршення роботи громадського транспорту). На вчених, як і на всіх інших в цілому, особливо деструктивно впливає відчуття постійної тривоги, невпевненості в завтрашньому дні, переживання за свою долю, життя своїх близьких, постійну за-

грозу погіршення рівня життя. У попередньому розділі ми наводили робочу класифікацію, пов'язану з переважаючими типами реагування на кризові явища. В останні роки наші спостереження, ознайомлення з працями фахівців і аналітиків, вивчення даних ЗМІ дозволили прийти до неоригінального висновку про зростання кризи в науці, зростання депресивних станів серед вчених, педагогів, падіння престижу професій вчених, вчителів, працівників системи народної освіти. Точні цифри для реєстрації психічних станів назвати практично неможливо, оскільки вони характеризуються великою нестійкістю протягом відносно коротких проміжків часу і схильні до ситуативних деформацій, але найгрубіші розрахунки свідчать про те, що песимістичні точки зору переважають приблизно у трьох чвертей вчених (за нашими даними, вони ще гірше).

Породжені кризою і занепокоєнням вчених настрої і установки призводять до того, що відбувається значне зниження творчої активності в науці, рівня професійної діяльності, зниження відповідальності.

Такі явища вимагають розробки відповідних технологій їх подолання, в тому числі і психологічних.

### ***1.2.1. Заходи щодо подолання світової кризи в Україні.***

#### ***Стратегічний аспект.***

Для того щоб мати можливість більш логічно вибудувати картину конкретних психологічних засобів вирішення кризових проблем, необхідно представити хоча б в найбільш стислій формі загальну схему можливих варіантів загального розвитку подій в країні. Існує безліч варіантів і їх комбінацій, починаючи від вкрай невдалого (обвалу) і закінчуючи стрімким підйомом як індикаторами діапазону, а в інтервалі – різні більш-менш сприятливі або несприятливі варіанти, і швидше за все та чи інша їх комбінація, а деякі моменти, як це завжди буває навіть при найпростішому прогнозуванні, сьогодні просто неможливо передбачити, і їх роль часом є визначальною. У цьому випадку нам, очевидно, потрібно розробити варіант, де не доведеться розраховувати на «чудеса», інакше багато в чому втрачається сенс нашої роботи з подолання нинішніх труднощів.

Якщо розглядати стратегічний план виходу з ситуації, що склалася, то в залежності від того, як розвиваються загальні тенденції, повинні бути прийняті ті чи інші стратегічні дії. Нам здається важливим виділити тут наступне.

Формування суспільної та індивідуальної свідомості, що включає як постійні ціннісні орієнтири, пов'язані з побудовою нової надрозвиненої держави, яка засвоїла весь передовий міжнародний досвід і активізувала всі кращі традиції свого народу. В цілому це грандіозне завдання, багатогранне і багато в чому

пов'язане з успішними реформами як економічного, так і освітнього характеру, яке неможливо вирішити без підняття морального рівня, коли інтереси країни і народу ставляться на перше місце в повсякденному житті. Беручи до уваги як загальну історію країни, так і її історію минулого століття, особливості нашого життя, культивовані цінності, було б як мінімум наївно нав'язувати собі ті форми і способи досягнення позитивних результатів, які суперечили б установкам і настроям більшості членів нашого суспільства. Навіть для психолога (філософа, соціолога, аналітика взагалі), так би мовити, середнього рівня очевидні деякі по суті абсурдні заходи, які здійснюються (намагаються реалізувати) в нашому суспільстві в напрямку його насильницького, суто штучного відродження (капіталізаційні акції, приватизація, перехід на ринок і т.д.).

Проблема формування свідомості постійно пов'язана з вирішенням безлічі інших завдань і підпроблем. В принципі, ця проблема невіддільна від проблеми виховання і навчання, проблеми освіти в цілому, а якщо бути точніше, то проблеми безперервної освіти. Точно так само вона невіддільна від такої важливої проблеми, як розвиток культури. Загальновідомо, що загальна культура суспільства, колективів, окремих суб'єктів багато в чому зумовлює як функціонування свідомості, так і специфічні можливості того ж суспільства, колективів, всіх працівників у здійсненні тієї чи іншої діяльності (з урахуванням, звичайно, професіоналізму, відповідних знань і навичок). Немає особливої необхідності продовжувати називати, а тим більше аналізувати, інші проблеми, які істотно впливають на формування свідомості, адже зрозуміло, що в будь-якому випадку це настільки глобальна проблема, що вона обмежується практично всіма іншими аспектами нашого існування, роботи, повсякденного життя і життя як такого. Так само ми не будемо вдаватися в дискусії, які дуже характерні для обговорення проблеми свідомості. Тут достатньо констатувати її велике значення.

Але слід особливо підкреслити і не забувати, що мова йде не просто про формування свідомості в звичайних, «нормальних» умовах, а в більш комфортних умовах. Йдеться про її «відновлення» та формування серед молоді в умовах гострої кризи.

Тому другим важливим моментом з точки зору стратегічних заходів з подолання кризи є вирішення питань освіти і виховання. Існує потреба в довгостроковій (з проміжними етапами і відповідними продуктами і результатами) освітній програмі, орієнтованій на поважні і стимулюючі цінності, на віддалені і найближчі цілі, реальні і досить серйозні цілі. Створена програма «Україна – Освіта ХХ століття» багато в чому відповідає такому підходу, але потребує, на нашу думку, коригування, перестановки аспектів, доопрацювання та розробки конкретних технологій її реалізації. Водночас, нам здається, що ця програма та

будь-яка інша подібна можуть бути реалістичними в плані реалізації лише за умови максимально реалістичного врахування реалій сьогодення та завтрашнього дня – вони можуть бути реалізовані лише за умови підняття загального духу нації, підняття морального рівня суспільства, підвищення його єдності та прагнення до перетворень.

У зв'язку з цим в стратегічному плані вкрай важливо докласти цілеспрямованих зусиль для досконального вивчення нашого суспільства, можливостей найбільш ефективного використання всіх позитивних сторін в характері народу, усталених традицій, можливостей використання досвіду інших країн, і, звичайно ж, підготовки якомога більшої кількості творчих фахівців в різних сферах діяльності. Така діяльність вимагатиме як традиційних, так і нетрадиційних підходів і дій, оскільки ситуація унікальна і складно розраховувати на якісь заходи, які вже десь успішно застосовані (мається на увазі їх повне, незмінне використання), тому в даному випадку запропонувати готовий рецепт не можна – необхідно конкретно опрацювати це питання і вибудувати відповідну послідовність дій, концепцію перетворень протягом відносно тривалого періоду. Для вирішення цих питань необхідно об'єднати вчених різного профілю в структуру, якої сьогодні в Україні не існує. Швидше за все, це може бути інститут (центр, лабораторія і т.д.), в якому об'єднують свої зусилля фахівці з системного аналізу, психологи, футурологи, соціологи, економісти та інші. Це може бути інститут розробки шляхів розвитку України, який би тісно співпрацював як з керівними структурами країни, так і з науковцями, практиками, в тому числі іноземними. Одним з головних завдань такого інституту буде, крім розробки сценаріїв і ймовірності їх розвитку, обробка величезних обсягів інформації самого різного характеру, адже поки складно сказати, де саме можна знайти найперспективніші оригінальні технології розвитку країни.

### ***1.2.2. Проблема паніки (загальної та професійної) та функціонування моральної культури особистості науковця (вченого).***

Як відомо, навіть в нормальних умовах, а тим більше в кризах, в критичних ситуаціях моральні фактори і моральні почуття грають дуже важливу роль в поведінці людини, колективу, всього суспільства. У відповідній літературі це досить докладно описано на прикладах війни, переживання важких життєвих випробувань, а також, наприклад, розглядається у діяльності людей певних професій (лікарів, пожежників, поліцейських, спортсменів і т.д.). Мораль є дуже важливою підсистемою в структурі готовності до діяльності; моральні установки особистості, рівень її моральності є дуже серйозним показником загальної і професійної надійності, що визначає часом не тільки індивідуальні вчинки,

але і всю поведінку людини, особливо в складних, екстремальних, небезпечних ситуаціях, а також в періоди тривалих труднощів.

Сукупність моральних показників включає погляди, ідеї, установки, почуття, переконання, принципи, орієнтацію особистості. У цю сукупність входять, в залежності від їх позитивної або негативної виявленості, найрізноманітніші прояви, утворення психіки людини, громадянські позиції кожної конкретної людини - такі, як, скажімо, патріотизм, дисциплінованість, відповідальність, гордість, колективізм, егоїзм, любов, ненависть, безкорисливість, марнославство, честолюбство, безстрашність, страх і т.д., розуміння тих чи інших ситуацій і особливостей своєї поведінки, своєї реакції на ці ситуації.

Все це має пряме відношення до вчених, або, якщо бути більш точним і стриманим, до наукових співробітників, адже саме поняття «вчений» в цілому говорить саме за себе і має на увазі сукупність позитивних і особистісних характеристик того чи іншого представника світу науки.

Наскільки нам вдалося встановити, на даний момент серед вчених існують дві основні взаємопов'язані тенденції, які, на думку більшості з них, найбільш згубно позначаються на загальному стані науки і її перспективах.

По-перше, це різке зменшення коштів на утримання державної науки (зрозуміло, не за якимись цифрами, а реальне, пов'язане з курсом гривні).

По-друге, спостерігається виражений відтік вчених з раніше існуючих структур. Відтік здійснюється різними каналами: виїзд за кордон, переведення на іншу роботу або в комерційні наукові структури, вихід на пенсію фахівців, які за інших умов ще могли б працювати, приносячи безсумнівну користь своїм колективам і науці в цілому.

Ці тенденції, а до них можна було б додати ряд інших, пов'язаних з ними або відносно автономних, з урахуванням загального фону життя, створюють «живильні» умови для помітного зниження морального рівня в науковому середовищі, зниження трудової дисципліни, мотивації до повноцінної повсякденної діяльності тощо.

У психологічному плані головною причиною різкого занепаду моралі є масова паніка, що почалася кілька років тому, яка хоча в основному протікає у відкритих формах, звичайно ж, охопила не тільки представників науки, а й значну кількість працівників різних сфер і населення країни. Про цей вид паніки ми поговоримо трохи докладніше нижче, а зараз розглянемо деякі аспекти, пов'язані з поняттям морального тону. У чому це в першу чергу виражається? Можна виділити ряд ознак, серед яких досить типовими і поширеними можна назвати наступні.

Висунення на перший план матеріального фактора, в зв'язку з чим заробляння грошей переважає над оцінкою обраних для цієї мети способів. У кращо-

му випадку ми маємо справу зі спробами багатьох вчених заробити, виконуючи безліч робіт (найчастіше від цього страждає якість виконаної роботи). У багатьох випадках дослідники починають працювати паралельно з різними видами комерційної діяльності. Ми тут не даємо ніяких оцінок, вони завжди повинні бути конкретними, тим більше, що багато людей просто прагнуть утримувати прожитковий мінімум своєї сім'ї. Однак давно встановлено, і це не заперечується практично жодними серйозними дослідниками найрізноманітніших політичних поглядів, що панування грошей як найвищої цінності однозначно стимулює далеко не піднесені прояви морального плану.

Відбувається розпад колективів, і тут мається на увазі не їх фізичне скорочення, або зникнення в зв'язку з відтоком, відходом вчених, а в першу чергу, зі зниженням рівня колективності, товариськості, поваги до колег, прояву відповідальності, необхідної для нормального існування. Це, безсумнівно, пов'язано з вищезазначеними причинами, коли навіть хаотичне переплетення мотивів, пов'язаних з необхідністю збільшення заробітку, призводить до невідповідності інтересів членів колективу, а часто і до прямих конфліктів. Наростання конфліктів з різних приводів, причому більшість з них не пов'язані з безпосереднім виконанням основних функцій, є одним з показників стану моральності в кожному колективі. Так було завжди, так є і в даний час.

Ще однією важливою ознакою зниження загального рівня моральної стійкості є зростання безвідповідальності, байдужості до праці, яка з більш-менш престижної в недавньому минулому стала однією з найбільш низькооплачуваних. Багато вчених не відчувають докорів сумління через зниження якості роботи, порушення графіка роботи, прямого ухилення від виконання своїх безпосередніх функцій. Такого роду байдужість аморальна і вкрай небезпечна не тільки за своїми безпосередніми наслідками, але і за впливом на інших членів колективу, і поза ним.

Можна значно продовжити цей список, але цього цілком достатньо, щоб уявити, наскільки складний психологічний клімат в наукових колективах, в наукових структурах, в системі науки в цілому.

Саме період розпаду шкали ціннісних орієнтацій (заміна соціалістичних на капіталістичні), або псевдокапіталістичні, або ще якісь), зростання конфліктності, зростання індиферентності, байдужості до своєї справи – все це стимулює занепад професіоналізму і наукової етики. І, як вже неодноразово було сказано вище, мова йде не про ізольований світ науки, а про державу і ставлення до науки в національному масштабі. Тому тут потрібні державні заходи, але їх можна реалізувати найкращим чином, якщо враховувати ще й психологічні чинники. Крім згаданих в попередніх параграфах, хотілося б зупинитися тут на двох, а саме факторі психологічного клімату, і факторі функціонування груп і

колективів, оскільки слід сказати, що необхідно вживати спеціальних заходів для поліпшення як психологічного клімату, так і підвищення рівня ефективності наукових груп і колективів, саме як спеціальних, спрямованих заходів, що відповідають науковим розробкам, які останнім часом набули відносно широкого поширення як у всьому світі, так і в окремих країнах.

### ***1.2.3. Феномен прихованої паніки в умовах системної кризи національного масштабу.***

Гнітюча, руйнівна роль паніки як у повсякденному, так і в професійному житті незаперечна, і ми вважаємо вкрай важливим приділити їй хоча б мінімальну увагу у нашій роботі (щоб продовжити її спеціальне вивчення у відповідних самостійних розробках).

Ми часто відчуваємо почуття, близькі до паніки, під час сварки, коли кудись спізнюємося, застрягли в ліфті тощо.

У вітчизняній науковій і науково-популярній психологічній літературі паніці приділяється надмірно мало уваги. Крім окремих, уривчастих згадок, головним чином у працях із соціальної та військової психології, слід згадати єдину статтю з цієї проблеми А. С. Прагнишвілі, написану ще в 1943 р. (російською мовою вона була опублікована в 1967 р.). Тому, приступаючи до аналізу (а він, звичайно ж, багато в чому попередній) такого незвичайного явища, як постчорнобильська радіаційна паніка, спробуємо розглянути хоча б в загальних рисах деякі загальні характеристики звичайної паніки.

Більшість визначень паніки пов'язані з проявом масового страху перед реальною або уявною загрозою, станом періодичного переляку, жаху, що настає в процесі взаємного зараження ними. Вважається, що паніка є однією з форм поведінки натовпу. Однак слід підкреслити, що деякі автори вважають, що паніка проявляється і на індивідуальному рівні. Здається, що паніку можна класифікувати за її масштабом, глибиною, тривалістю та руйнівними наслідками.

У разі групової та масової паніки кількість охоплених нею людей різна: групова паніка – від двох-трьох до кількох десятків і сотень людей (якщо вони розсіяні), а масова паніка – тисячі або набагато більше людей.

***Під глибиною*** охоплення мається на увазі ступінь панічного зараження свідомості. У цьому сенсі можна говорити про легку, середню паніку і паніку на рівні повного божевілля. ***Легку*** паніку можна відчувати, зокрема, при затримці транспорту, поспіху, раптовому, але не дуже сильному сигналі (звук, спалах і т.д.). При цьому людина зберігає практично повний самоконтроль, критичність. Зовні така паніка може виражатися лише легким здивуванням, занепокоєнням, напруженою м'язів тощо. ***Середня*** паніка характеризується значною деформацією свідомих оцінок того, що відбувається, зниженням критичності, зрос-

танням страху, сприйнятливістю до зовнішніх впливів. Типовим прикладом середньої паніки є купівля товарів у магазинах під час обігу справедливих або фіктивних чуток про підвищення цін, зникнення товару з продажу тощо. Паніка середньої глибини часто проявляється при проведенні військових операцій, при невеликих транспортних аваріях, пожежі (якщо вона близько, але безпосередньо не загрожує) і різноманітних стихійних лихах.

**Повна** паніка – паніка з відключенням свідомості, афективна, що характеризується повним божевіллям – виникає при виникненні відчуття великої, смертельної небезпеки (очевидної або уявної). У цьому стані людина повністю втрачає свідомий контроль над своєю поведінкою: вона може бігти куди завгодно (іноді прямо в центр небезпеки), безглуздо кидатися, здійснювати різноманітні хаотичні дії, вчинки, які абсолютно виключають їх критичну оцінку, раціональність і етику. Це класичні приклади паніки на кораблях «Титанік», «Адмірал Нахімов» (в останньому випадку швидкість подій не дозволила паніці розгорнутися «на повну потужність»), а також під час війни, землетрусів, ураганів, пожеж в універмагах і т.д.

**За тривалістю** паніка може бути короткочасною (секунди і кілька хвилин), досить тривалою (десятки хвилин, годин), тривалою (кілька днів, тижнів). **Короткочасна** паніка – це, наприклад, паніка в автобусі, який втратив керування тощо. **Паніка може бути досить тривалою** під час землетрусів, не розгорнутих в часі і не дуже сильних. **Тривала** паніка - це паніка при тривалих військових діях, наприклад, блокаді Ленінграда; після вибуху на Чорнобильській АЕС.

Розглядаючи руйнівні наслідки паніки, виділяють наступні види:

- 1) паніка без будь-яких матеріальних наслідків і зареєстрованих психічних деформацій;
- 2) паніка з руйнуваннями, фізичними і важкими психічними травмами, втратою працездатності на короткий час;
- 3) паніка з людськими жертвами, значними матеріальними руйнуваннями, нервовими захворюваннями, зривами, інвалідністю та тривалою втратою працездатності.

Коротко зупинимося на причинах і механізмах розвитку паніки. Прийнято вважати, що основними причинами паніки є страх і жах, які часто перебільшуються конкретним станом людей, зокрема, їх неготовністю до несподіванок, раптових небезпек, відсутністю відповідної критичності в оцінці конкретних ситуацій («у страху великі очі»). Військові експерти серед причин паніки солдатів і офіцерів називають загальний моральний дух, низький рівень дисципліни, неавторитетність серед командирів.



Згідно з існуючими описами, є два основних моменти, що визначають виникнення паніки. *Перший* в основному пов'язаний з раптовістю появи загрози життю, здоров'ю, безпеці, наприклад, при пожежі, вибуху, аварії тощо. *Другий* може бути пов'язаний з накопиченням відповідного «психологічного палива» і активацією «реле», певного психічного каталізатора. Тривалі переживання, страхи, накопичення тривоги, невизначеність ситуації, передбачувані небезпеки, негаразди - все це створює сприятливий фон для виникнення паніки, а каталізатором в даному випадку, в принципі, може бути що завгодно (замкнути ланцюжок небезпек може не тільки сильний переляк, страх, але і абсолютно безпечні по суті прояви, звуки, слова, чиясь поведінка, якісь сигнали, які не мають нічого спільного з очікуваними небезпеками).

Механізм розвитку бурхливої динамічної паніки можна представити у вигляді свідомого, частково свідомого або несвідомого ланцюжка: активація «тригерного сигналу» (спалах, гучні звуки, обвалення приміщення, землетрус і т.д.), відтворення образу небезпеки (він може бути дуже різним), активація захисної системи організму на різних рівнях усвідомлення і інстинктивної реакції, подальша панічна поведінка (або якась менш панічна її модифікація, в тому числі пасивна реакція, гальмування). Можливість паніки складно передбачити, що відзначають військові психологи. Але в ряді випадків можна говорити про підвищення ймовірності виникнення паніки (деякі аспекти цієї проблеми, так чи інакше, розглядаються в роботах фахівців з психологічної війни і т.д.).

Головною причиною масової паніки, що почалася, в тому числі серед вчених, є, перш за все, психологічна неготовність до соціально-економічних, політичних та інших перетворень, які почалися в СРСР і тривають в різних модифікаціях в різних країнах, в тому числі і в Україні.

Такого роду стан психологічної невідповідності можна пояснити безліччю причин, серед яких виділимо наступні:

1) унікальність змін, що відбулися в СРСР (повна відмова від раніше існуючої ідеології, системи цінностей, всього укладу суспільного життя і т.д.);

2) відсутність у більшості людей навичок і здібностей працювати і жити в нових, перехідних умовах;

3) нестача конкретної інформації про події, що відбуваються, про характер змін, їх спрямованість, про те, що нас чекає в найближчому і віддаленому майбутньому, що породило своєрідну інформаційну анархію, поширення різних, в тому числі безглузвих, фантастичних чуток;

4) емоційна нестійкість більшості співробітників до необхідності проявляти творчу ініціативу, оскільки багато хто звик діяти відповідно до директив, приписів і т.д.

Все це сильно ускладнюється негнучким, нестабільним керівництвом на різних етапах влади, різким падінням рівня життя, а також наявністю інших і дуже виражених психологічних травм тривалого характеру, серед яких одна тільки Чорнобильська катастрофа досить серйозна, щоб істотно вплинути на реальний стан справ. Але багато хто, схоже, забув про це.

Таким чином, можна говорити про прояв латентної хронічної паніки в науковому співтоваристві, що призводить до порушення наукової діяльності навіть при відносно стерпних умовах праці.

Ми запропонуємо різні заходи для нейтралізації негативних проявів паніки. При цьому дуже важливо враховувати питання, пов'язані з функціонуванням колективів, що виражається, зокрема, в розробці тих чи інших проблем, спільному вирішенні проблем. Про це ми постараємося коротко розповісти в наступному пункті.

#### ***1.2.4. Деякі психологічні проблеми оптимізації колективного (групового) розв'язання проблем.***

Колективна діяльність, колективна праця - одна з найважливіших форм нашого суспільного буття, яка представляє великий інтерес для всебічного наукового вивчення. Психологія відіграє дуже важливу роль у цьому дослідженні. Це, зокрема, проблема управління командою, проблема лідерства в колективах, проблема групової діяльності (групове вирішення різних завдань), проблема психологічного клімату в колективах, проблема колективної творчості. В рамках даної роботи ми розглянемо окремі питання цих проблем.

При цьому необхідно розуміти наступне положення. Існують відмінності між поняттями «колективний» і «груповий». Колектив – це спеціально організоване, більш-менш велике об'єднання людей, які займаються реалізацією спільних завдань, що приносять користь всьому суспільству. Група, в строгому сенсі, – це випадкове об'єднання певної кількості людей, наприклад, група людей біля афіші, група вболівальників на стадіоні, група випадкових попутників в транспорті і т.д. У зв'язку з цим обмежуються і тимчасові інтереси випадково утвореної групи, в будь-якому випадку трудовою діяльністю такі групи не займаються. Однак, беручи до уваги той факт, що поняття «групова діяльність» і «групове рішення» проблем дуже поширені і є усталеними в виробничому житті, ми будемо використовувати його і тут, маючи на увазі групу в складі трудового колективу, або спеціально організовану групу для проведення відповідного психологічного дослідження. Такі групи у своїй діяльності фактично моделюють діяльність у відповідних трудових колективах.

Групова діяльність, групове розв'язання проблем, мають свою специфіку і не можуть бути зведені до сукупності індивідуальних видів діяльності та рі-

шень. Таким чином, індивідуальне вирішення проблем і індивідуальна творчість в певній сфері вимагають від суб'єкта певного роду універсальних якостей – людина все робить сама: отримує завдання, розробляє план його виконання і, нарешті, реалізовує його, виконуючи всі необхідні для цього дії.

У груповій діяльності відбувається розподіл ролей у вирішенні проблеми, розподіл матеріалу для розвитку, причому кожен член групи виконує лише певну частину роботи. Це можна проілюструвати, скажімо, наступним прикладом. Винахідник, знайшовши принцип, ідею винаходу, може втілити його в життя сам: скласти схему пристрою, продумати і намалювати його креслення, виготовити прототип виробу. Це буде індивідуальна діяльність з реалізації ідеї винаходу. Однак, якщо ця ідея передається на розробку групі конструкторів на чолі з провідним конструктором, то робота може бути відповідним чином перерозподілена (наприклад, провідний конструктор виконує загальний вигляд пристрою, кілька інженерів розробляють окремі блоки пристрою, а кілька техніків і креслярів виконують деталізацію і т.д.) і завдання на проектування виконується колективно.

Нас цікавить, в чому саме полягає специфіка цього колективного рішення, оскільки в спільному вирішенні проблеми, як відомо, фактор комунікації, спілкування між членами групи, також грає дуже важливу роль. Цей фактор вносить свої корективи в процес вирішення проблеми, по-своєму деформує його; процес вирішення однієї і тієї ж проблеми однією людиною і групою буде відрізнятися, іноді дуже сильно, про що буде сказано нижче.

У природних умовах вивчено три типи груп: стаціонарні (їх склад змінюється в залежності від виконуваних завдань не більше ніж на 10-15%), напівстаціонарні (їх склад змінюється не більше ніж на 50%), тимчасові (утворюються в залежності від виконуваного завдання з різних осіб, які можуть не мати досвіду спільної діяльності).

Розглянемо наступні питання, пов'язані з аналізованою проблемою: розмір групи і складність розв'язуваної проблеми, функціональні ролі в групі конструкторів, лідерство в групах, психологічний клімат в групі, творчість і лідерство групи. Психологічні дослідження показали, що кількісний склад груп безпосередньо пов'язаний з успішністю вирішення завдань.

Звичайно, питання про кількість людей в групі для вирішення кожної конкретної задачі не є однозначним, адже це залежить не тільки від складу групи, але і від розв'язуваної задачі: нікому не спаде на думку доручити групі з десяти чоловік вирішення завдання розрахунку зубчастого зачеплення на двох валах, а, з іншого боку, ця ж група не зможе розробити повноцінний проект. Скажімо, новий завод.

Ми провели досить простий експеримент, який складався з декількох етапів. На першому етапі були поставлені одні й ті ж завдання по проектуванню кінематичних систем, які повинні були вирішувати групи випробовуваних: групи включали 2, 3, 4 і так далі до 15 осіб. Нас цікавило питання, скільки часу знадобиться кожній з груп, щоб вирішити свою проблему. При цьому задачі були розділені на три серії за складністю: перша серія включала в себе відносно прості завдання, друга – середньої складності, а третя – дуже складні.

Результати виявилися наступними. Для простих завдань найкращий час був у середньому в групі з двох осіб, і цей час збільшувався в міру зростання групи, так що група з 15 осіб розв'язувала задачі з найгіршими балами. При вирішенні завдань середньої складності показник часу залишався приблизно однаковим у всіх групах від 2 до 8 осіб, а потім поступово збільшувався. При вирішенні найскладніших завдань найкращі показники в групах по 4-8 чоловік, а найгірші знову в групах по 12-15 чоловік і в групах по 2-3 людини.

Великі відмінності між групами спостерігаються при прийнятті різних рішень з конкретних питань. Як правило, ці рішення приймаються швидше, а обговорення більш зосереджене в стаціонарних групах; у тимчасових групах висловлення думок і їх обговорення часто перетворюється в суперечку, в результаті чого група стикається з повним або частковим провалом через те, що гіпотеза засновується не на найкращій позиції, на якій зміг наполягти найенергійніший представник групи. Особливо великі труднощі у функціонуванні тимчасових груп спостерігаються при вирішенні першого завдання, коли відбувається розподіл ролей. Існувало два типи експериментальних груп: групи, якими керував і контролював експериментатор або його помічник, і групи, залишені самі собі (за ними тільки спостерігали). Некеровані групи (особливо серед школярів) в більшості випадків мали найгірші показники за всіма параметрами рішення.

На підставі проведених досліджень, а також робіт ряду інших авторів можна зробити висновок, що в нормальних виробничих умовах найбільш успішно функціонують групи, що складаються з 5-8 чоловік, до того ж люди мають досвід спільної діяльності. Однак кількісний склад групи залежить від складності розв'язуваної задачі.

Кожна виробнича група створюється для вирішення певного роду завдань або завдання. Як, наприклад, у футболі гравці на полі діляться на воротарів, захисників, півзахисників, нападників і всі вони виконують певні функції, тому в кожній групі, на яку покладено певне завдання, робочі ролі повинні бути розподілені. Наприклад, групі конструкторів доручено розробити проект складної коробки передач. Якщо група складається, скажімо, з 6 осіб, то роботу можна розподілити наступним чином: провідний конструктор розробляє загальну схе-

му і загальний вигляд редуктора, один інженер виконує основні розрахунки, інший розробляє робочі креслення основних блоків редуктора, два майстри розробляють окремі елементи цих блоків, а кресляр виконує деталізацію. Розподіл може, звичайно, дещо відрізнятись, в залежності від складності редуктора, від виробничих якостей всіх робітників, від часу, відведеного на рішення, від кількісного складу групи і т.д.

Крім формального статусу – посади, наявності певної освіти, диплома, в реальних умовах завжди проявляються неформальні якості кожного співробітника (свідомість, якості розуму і емоційність, дисциплінованість і багато іншого). Тому в реальних колективах завжди можна спостерігати досить складну картину переплетення якостей кожного його члена, що в кінцевому підсумку визначає успішне робоче існування колективу, його психологічний клімат, в зв'язку з цим врахування таких факторів вкрай важливе.

Робочі ролі в групі можуть розподілятися трьома способами: формальним розподілом вищим керівництвом, стихійно – в процесі роботи і цілеспрямовано, вивчаючи реальні можливості кожного суб'єкта. На практиці ми зазвичай маємо своєрідне поєднання всіх цих способів – спочатку група формується формально, потім, у міру роботи і знайомства, відбувається її реорганізація. Наукове цілеспрямоване формування груп поки зустрічається дуже рідко, оскільки це сфера діяльності психологів, а їх у виробництві дуже мало.

Проаналізуємо на прикладі новоствореної групи конструкторів, до складу якої входить 7 осіб, формальний і неформальний розподіл ролей в процесі розробки проекту. Формально ролі розподілялися наступним чином: провідний конструктор розробляє загальний вигляд пристрою, три інженери – три основні компоненти пристрою, три техніки – деталі цих агрегатів. Кінцевим продуктом кожного є готові робочі креслення відповідних частин системи.

Розглянемо кілька варіантів можливого розподілу ролей при розробці проекту.

Варіант перший («ідеальний») – формальні ролі збіглися з неформальними повністю, всі конструктори були «на місці», всі справлялися зі своєю роботою, всі були задоволені один одним і своїми прямими функціями; група в процесі розробки не відволікалася на іншу роботу і т.д.

Варіант другий («безконфліктний перерозподіл ролей») – може мати кілька підваріантів:

а) ознайомившись із завданням і з'ясувавши попередній досвід кожного з членів групи, провідний конструктор запрошує одного з техніків допомогти йому в розробці загального вигляду приладу;

б) у процесі роботи один з інженерів фактично стає керівником;

в) хтось відволікається на іншу роботу або відсутній через хворобу і його роботу виконує інший (або інші);

г) хтось не справляється зі своєю роботою і його замінює інший і т.д.

При цьому мається на увазі, що перерозподіл ролей не викликає заперечень і є безболісним процесом.

Варіант третій («конфліктний перерозподіл ролей») також може мати безліч комбінацій. Ось деякі з них:

а) вищому керівництву здається, що група не справляється із завданням і воно вносить зміни в розподіл ролей;

б) компетентність провідного конструктора ставиться під сумнів одним з інших членів групи (або всіма членами);

в) один із працівників вважає себе ущемленим дорученою йому роботою (вона або занадто складна для нього, або, навпаки, здається йому дріб'язковою) і вимагає змін;

г) група (або її члени) відволікається на інші види діяльності, що збільшує робоче навантаження – в разі її явної або справжньої нерівномірності між членами групи виникає тенденція до перерозподілу ролей і т.д.

У всіх подібних випадках мається на увазі конфлікт в перерозподілі ролей, але збереження групи в цілому і виконання робочого завдання.

Варіант четвертий («конфлікт») – група не справляється із завданням через практичну неможливість розподілу робочих ролей. Група розпадається і керівництво змушене її розпустити.

Які психологічні причини такого роду реальних конфліктів?

Найбільш важливими є наступні групи причин:

- 1) формальна неадекватність і некомпетентність членів групи;
- 2) психологічна несумісність і розлад психологічного клімату в колективі;
- 3) неадекватне управління групою в цілому.

Хоча в першій групі мова йде про формальну непослідовність і некомпетентність, вони мають значний психологічний резонанс. Призначення техника в групу інженерів на посаду провідного конструктора може викликати різко негативну реакцію, незалежно від того, чи володіє цей технік відповідними знаннями і досвідом чи ні. У цьому випадку формальне уявлення про престиж може зіграти вирішальну роль, як, скажімо, в разі, коли інженера просять зайнятися деталями, з якими може впоратися кресляр. У зв'язку з цим ми вважаємо, що правильною є практика деяких організацій, яка «пропускає» випускників вищих навчальних закладів з дипломами інженера через такого роду формальну ієрархію посад: технік першої категорії, старший технік, інженер третьої категорії і т.д. за мірою успішності виконання конкретної роботи відповідним фахівцем. Цей вид процесу, хоча і дещо невігідний молодим фахівцям, набагато більш

психологічно гнучкий, ніж протилежний, коли молодого інженера спочатку призначають інженером, а через деякий час його понижують у посаді як такого, що не впорався. Наслідки останнього варіанту можуть бути дуже серйозними, як для самого працівника, так і для колективу, в якому він працював.

Так само негативна реакція членів колективу може бути викликана фактичною некомпетентністю фахівця; особливо гостро вона проявляється, коли мова йде про керівника. Провідний конструктор, який не тільки не допомагає «послідовникам», але практично весь час звертається до них за порадою, втрачає авторитет лідера групи, вона деформується, і якщо в ній немає справжнього керівника, який практично бере на себе функції лідера, діяльність групи як єдиного робочого колективу припиняється – в кращому випадку група ще може «потягнути» це завдання, але в такій структурі вона вже не здатна виконувати наступні завдання.

Проблема психологічного клімату в колективі надзвичайно важлива. Під психологічним кліматом розуміються реально існуючі міжособистісні відносини: повага і неповага, дружба, довіра, ворожнеча, доброзичливість, заздрість, незадоволеність і т.д.

При формуванні робочих груп, в першу чергу, необхідно враховувати питання психологічної сумісності між її членами. Психологічна сумісність – це така ж реальність, як і фізична. Нікому не спадає на думку, скажімо, випускати на ринг для взаємного бою важковаговика і легковаговика – вони явно фізично не відповідають один одному. Відомо, що у фізичній роботі також будуть різні можливості людей з різними природними здібностями: нерозумно, наприклад, пропонувати носити гирі однакової ваги дорослим здоровим чоловікам, юнакам і жінкам. У всіх цих випадках мова йде про фізичну несумісність людей. У випадку з психологічною несумісністю ситуація складніша, є маса варіантів і нюансів, які не видно оку. У звичайному житті люди терпіти один одного не можуть з різних причин. Наприклад, одній людині не подобається, як одягається інша, а іншій не подобається хода третьої, а третя терпіти не може жестикуляцію четвертої і т.д. Звичайно, психологічна антипатія може не завжди і не у всіх досягати рівня несумісності, але не рахуватися з нею в колективній роботі нерозумно, адже мова йде про робочий настрій людей і кінцеву продуктивність праці. На практиці можна говорити про несумісність, коли емоційна реакція однієї людини перевищує її інтелектуальну (раціональну) реакцію, коли, скажімо, сама фізична присутність однієї людини уповільнює роботу іншої, псує її настрій, відволікає, викликає роздратування. Зрозуміло, що подібного роду несумісність може значно погіршити психологічний клімат, уповільнити або навіть зупинити творчий процес. Іноді психологічна несумісність вимагає «хірургічного» втручання – люди повинні знаходитися якомога далі один від одного

(працювати в різних групах, конструкторських бюро, лабораторіях, відділах і т.д.). Але це в тому випадку, якщо причина несумісності заснована на виробництві (наприклад, люди не можуть працювати разом через велику різницю в стилі діяльності, в швидкості роботи і т.д.). У більшості випадків, коли ми маємо справу з особистими антипатіями, необхідна певна «терапія» – бесіди, пояснення, апеляція до колективного обов'язку і т.д.

Однак причини, що порушують нормальний клімат в колективі, можуть бути не пов'язані з психологічною несумісністю. Він може порушуватися, як вже стало зрозуміло з вищесказаного, різного роду конфліктами, що виникають між членами груп як на ґрунті вирішення виробничих завдань, так і на особистісному.

Дуже часто значну роль у прояві динаміки взаємин відіграють рівні домагань членів групи. Рівень домагань – це рівень виконання певного завдання, яке конкретний суб'єкт вважає цілком здійсненим для себе. Рівень домагань може відповідати реальним можливостям суб'єкта, його можна недооцінювати і переоцінювати. Іноді людині дуже складно визначити свої реальні можливості. Впевнені в собі люди, позбавлені самокритики, не схильні до самонавчання, часто претендують на форми роботи, види і терміни роботи, які їм явно не відповідають. Наприклад, деякі проектувальники за власною ініціативою беруться за свідомо нездійсненні завдання, не справляються з ними, але часто шукають причини невдач поза собою – когось звинувачують, знаходять недоліки в умовах праці (а їх завжди можна знайти!), виявляють невдоволення, коли намагаються пояснити їм справжні причини невдач. З такими людьми необхідно проводити роботу, спрямовану на розвиток у них стриманості, особливого роду обережності. Але є також багато людей, які повністю переконані (і не тільки з почуття скромності), що їх можливості для тієї чи іншої роботи обмежені, які явно недооцінюють свої здібності, які занадто самокритичні і невпевнені в своїх силах. Такі люди завжди намагаються отримати якомога простіше завдання (звичайно ж, їх слід відрізнити від ледачих!). Керівник групи пропонує такій людині самостійно розробити блок машини, а та просить «щось простіше», тому що боїться підвести товаришів. Тут необхідно проявляти наполегливість у розвитку сміливості і впевненості в собі у таких людей, допомагати їм, поступово збільшуючи складність поставлених завдань.

Зрозуміло, що особи з підвищеним і зниженим рівнем домагань своєю поведінкою і роботою можуть викликати обґрунтоване невдоволення у інших членів групи, перші – систематичним зривом роботи, інші – занадто скромними досягненнями. На цьому ґрунті часто виникають конфлікти і суперечки.

Великі труднощі в роботу групи вносять особи, схильні до надмірної критики, до безплідних дискусій, постійно відстоювати свою думку з упертості і



т.д. Звичайно, існують різні засоби, в тому числі і суспільного характеру, виявлення таких людей і впливу на них. Що стосується психологічних засобів, то, напевно, не зайвим буде згадати досить поширений метод визначення міжособистісних відносин в колективах. Цей метод має ряд модифікацій, його не можна вважати абсолютно невразливим, але він може надати велику допомогу керівництву колективів у виявленні психологічного клімату, міжособистісних відносин, лідерства в певному прогнозуванні роботи колективу, створеного для виконання конкретної роботи. Крім того, ця методика досить проста в реалізації. Її основна суть полягає в наступному. Членам колективу ставиться ряд питань, таких як: «З ким Ви вважаєте за краще консультиватися в разі виникнення труднощів в роботі?», «Хто, на Вашу думку, допоміг би Вам у важкі моменти?», «З ким би Ви вважали за краще провести вільний час/літню відпустку, сходити в кіно і т.д.?» тощо.

Звичайно, ці питання не завжди можна ставити так прямо, як, скажімо, в перших трьох варіантах. Справа в тому, що відповіді можуть з якихось причин не відповідати дійсності (хтось буде боятися «образити» керівника, інший не захоче «образити» друга і т.д.). У таких випадках найкраще надати можливість відповідати на такі питання анонімно.

На підставі отриманих відповідей можна скласти уявлення про авторитетність членів групи, про відносини між ними за різними параметрами, як робочими, так і «неробочими» (слово «неробочий» ми тут беремо в лапки, тому що багато факторів можуть бути не пов'язані з роботою тільки на перший погляд). Якщо ми дозволимо кожному респонденту прямо назвати, скажімо, по три особи для кожного з пунктів у порядку їх переваги, то, склавши матрицю вибору, ми побачимо, у кого більше таких виборів, у кого менше і т.д. І хоча така матриця не може надати нам інформацію щодо справжніх причин відносин між членами групи, ми можемо, принаймні, знати, що це за відносини. Таким чином, можна буде порівняти формальну роль кожного з проектувальників з роллю, відведеною йому у відповідях колег, побачити, чи відповідає він своєму статусу, наприклад, чи є провідний конструктор одночасно лідером в групі, тобто її фактичним керівником, найбільш авторитетною людиною.

Такі зведені матриці допоможуть нам виявити наявність двох і більше керівників, «область» їх керівництва і оцінки, які співробітники дають один одному.

Досвідчений керівник, який має в своєму розпорядженні такі дані, завжди буде враховувати їх на благо колективу (наприклад, не призначить людину, яка не визнана фахівцем або вмілим керівником за даними опитування, а також не стане «відштовхувати» в сторону здавалося б скромну людину, яка, однак, користується повагою і любов'ю колег). Такого роду матриця для вищого керівництва є своєрідним бюлетенем про стан психологічної «погоди»: він може

отримати уявлення про те, «холодно» або «гаряче» в колективі і відповідно відреагувати. Звичайно, сам керівник може впливати на стан справ лише в обмеженому діапазоні, він не може, наприклад, пропонувати дружити людям там, де ця дружба не виникла, не склалася сама по собі, але спільний аналіз ситуації з колективом вже підвищує градус зміни «клімату», адже часто найпростіше усвідомлення людьми самої причини конфлікту може погасити сам конфлікт.

Міжособистісні відносини в колективі, що визначають успішність творчої діяльності, формуються, звичайно ж, на основі традицій, принципів лідерства і взаємин. Дуже цінну інформацію про це ми можемо, наприклад, почерпнути з виступів і статей академіка П. Л. Капиці. Цікавою також є інформація про принципи поведінки, прийняті серед вроцлавських математиків, про яку пише польський вчений А. Матейко:

«Принцип раннього старту: невирішені проблеми ставляться перед майбутнім дослідником завчасно. Праці вчених-початківців публікуються якомога раніше.

Принцип безперервної співпраці: метод співпраці використовується на всіх етапах наукової роботи.

Принцип справжнього співавторства: список формальних співавторів твору збігається зі списком його фактичних співавторів; список співавторів складено в алфавітному порядку.

Принцип справедливого розподілу обов'язків: необхідно справедливо розподіляти щоденні обов'язки і дотримуватися цього розподілу...

Принцип справедливого висування: ступені і звання, призначення і висування повинні залежати тільки від фактичної кваліфікації. Молодь не повинна бути перешкодою, і без будь-яких другорядних причин не можна обійти умову належної кваліфікації.

Принцип оптимуму: основне правило полягає в тому, щоб створити молодим працівникам оптимальні умови для наукового розвитку.

Принцип моральних цінностей: елементарні моральні цінності – доброзичливість, дружба, вірність, чуйність, доброта – мають вирішальне значення для розвитку наукової школи».

Очевидно, що такі принципи цілком прийнятні не тільки для математиків, хоча кожен конкретний колектив повинен вносити свої специфічні професійні доповнення до загальних принципів співжиття в нашому суспільстві. Наприклад, серед математиків, де наукові здібності дійсно рано проявляються, особлива увага приділяється роботі з молоддю. Але в середовищі інженерів, де досвід роботи і практичні знання відіграють вкрай важливу роль, права і можливості молодого фахівця і досвідченого працівника формально нівелювати не мо-

жуть. Повинна зберігатися певна ієрархія, щоб не могли розвинути такі якості, як зневага до старших, неповага до досвіду і т.д.

Окремо хочу звернути увагу на такий важливий аспект, як взаєморозуміння в колективі, що означає робоче взаєморозуміння, тобто розуміння один одного в процесі вирішення задач, виконання завдань і т.д. Необхідність з'ясування особливостей і ролі правильного розуміння робочої інформації виникла вже при проведенні окремих експериментів. З'ясувалося, зокрема, що різні випробовувані по-різному сприймають підказки в залежності від форми, в якій вони представлені (словесна підказка, ескіз і т.д.). Беручи до уваги цю особливість, тоді, коли випробовувані вирішували завдання разом (завдання вирішували 2, 3 і 4 людини), ми пропонували конструкторам обмінюватися тільки вербальною інформацією, тільки інформацією у вигляді малюнка, ескізу (як відповідь на питання) або і тим, і іншим, в залежності від потреби, щоб досягти робочого взаєморозуміння. Були отримані цікаві дані, що стосуються проблеми взаєморозуміння і взаєморозуміння в цілому. Наприклад, з'ясувалося, що в деяких випадках розуміння досягається тільки за рахунок використання графічної інформації, а, наприклад, словесні пояснення створюють ситуації, коли у проєктувальників виникають суперечливі рішення по відношенню до однієї і тієї ж технічної системи. Такі явища, які на перший погляд часто здаються незначними, другорядними, викликають збільшення часу на вирішення проблеми, призводять до неправильних рішень, виникнення конфліктів, які, як відомо, в реальних умовах можуть проявлятися досить гостро. Правильне робоче взаєморозуміння є одним з головних факторів продуктивної, ефективної роботи колективу, тому особливу увагу слід приділити питанням точного формулювання, адекватного використання всіх форм кодування інформації.

Ми говорили про те, що процес індивідуального та групового вирішення проблем буде відрізнятися. Звичайно, особливо складним для виконавців буде процес вирішення нової, творчої задачі. У разі індивідуального рішення цей процес зазвичай представляється у вигляді наступних умовно виділених етапів:

- 1) вивчення стану проблеми;
- 2) побудова плану рішення (формулювання ідеї, гіпотези);
- 3) пошук засобів реалізації рішення;
- 4) виконання плану, перевірка прийнятого рішення.

У нормальних умовах при вирішенні нових завдань психологічна структура процесу прийняття рішень, звичайно, не буде настільки послідовною і чіткою. Ми будемо мати справу не з ланцюжком етапів, а скоріше з «потокотом рішення», який має різні, часом зовні незрозумілі, прояви (повтори, «стрибки», відключення і т.д.). Але якщо в разі індивідуального рішення весь цей потік регулюється одним вирішальним, то в груповому рішенні керівництво здійсню-

ється в основному керівником групи, а всі інші зобов'язані досить чітко пояснити свої дії, припущення і наміри. Така потреба в спілкуванні породжує більшу вербалізацію дій, змушує виконавців більш строго і зрозуміло для оточуючих формулювати свої думки і ескізи (якщо мова йде, наприклад, про конструкторів).

Ми не маємо можливості тут докладно зупинитися на всіх найважливіших питаннях колективної творчості, але не можемо, наприклад, не торкнутися важливої ролі, яку відіграє розробка гіпотези рішення, колективне формування проекту, ідеї. При вмілому керівництві групою необхідно врахувати всі її сильні і слабкі сторони в створенні ідеї проекту. Наприклад, в деяких групах має сенс спочатку надати виконавцям повну свободу в розробці проекту конструкції; в інших групах, які вимагають якогось початкового поштовху, «інтелектуальної розминки», має сенс запропонувати певне рішення; у деяких випадках керівнику доведеться самому розробляти основу проекту і лише деякі його елементи можна «доручити» іншим співробітникам. Зрозуміло, що все це пов'язано зі специфічними можливостями виконавців, з їх синтетичними здібностями, з їх творчим потенціалом, з психологічним кліматом в групі і розподілом робочих і неформальних ролей, про які ми говорили вище. Мистецтво групового лідерства полягає, перш за все, в керівництві, управлінні реальними ролями, розподілі роботи, запобіганні конфліктів, які часто виникають на початкових етапах вирішення конкретної проблеми.

Таким чином, ми бачимо, що колективна творчість і групове вирішення проблем є надзвичайно важливими показниками наукової діяльності. Психологічні дослідження вже зараз дають можливість ефективно впливати на процеси групової діяльності, знаходити найбільш оптимальні варіанти розподілу робочих ролей між членами колективів. Так, наприклад, при груповому розв'язуванні задач можна враховувати різноманітні індивідуальні особливості кожного представника групи, в тому числі неформальні прояви міжособистісних стосунків. Керівник колективу не може нехтувати такими психологічними факторами, як рівень домагань, лідерство, психологічна несумісність між окремими представниками колективу. Питання психологічного клімату є дуже важливим у вирішенні всіх виробничих завдань, і його ігнорування або неможливість вплинути на нього може призвести до найсерйозніших негативних наслідків (розпад колективу, зрив запланованої роботи тощо). Тому безсумнівно, що здійснення керівництва і управління виробничим колективом в даний час можливо не тільки при хорошому знанні власне професійних обов'язків, при вмінні використовувати свої знання і досвід, але і при обов'язковому врахуванні психологічних факторів, при повній психологічній грамотності принаймні всіх керівників різних рангів, які до того ж здатні передати ці знання своїм підлеглим і колегам.

### ***1.2.5. Врахування психологічного чинника при вирішенні проблем кризових явищ в Україні.***

Як впливає з матеріалів, представлених в розділі, присвяченому ролі психологічних факторів у вирішенні проблем кризи в цілому і, головним чином, у вирішенні проблеми творчого потенціалу науки і освіти, важливими можна вважати наступні заходи національного масштабу.

Беручи до уваги, що багато проблем в умовах кризи, що розвивається, можуть бути вирішені протягом тривалого періоду часу і що їх вирішення вимагає залучення фахівців з психології (це повинні бути фахівці загальної, соціальної, педагогічної, вікової, економічної психології, психології праці, менеджменту і т.д.), особливу увагу слід приділити розвитку психологічної науки в країні, підготовці психологів і підвищенню кваліфікації, перепідготовці працюючих психологів з урахуванням існуючих світових стандартів і специфіки роботи, яку повинні виконувати психологи. При цьому не слід забувати, що саме психологія, так би мовити, є основною наукою, що вивчає творчість, творчі здібності, творчий потенціал людини і суспільства. Необхідно всіляко підтримувати теоретичні і практичні напрацювання, які почалися з проблеми обдарованості і таланту, адже зрозуміло, що головний стратегічний резерв, фонд країни – це саме таланти, обдаровані люди, які своєю діяльністю можуть допомогти, в першу чергу, вирішити всі найскладніші проблеми. При цьому в даний час готується дуже мало психологів, не вистачає висококваліфікованих кадрів для їх підготовки, а практика прискореного навчання (всього, як правило, дев'ять місяців?!) «психологів» з тих, хто раніше був філологом, істориком тощо. Це профанація, яка завдає і завдасть нам величезної моральної шкоди і матеріальних втрат. Насправді, нікому не спадає на думку підготувати лікарів за дев'ять місяців, але виявляється, що психологів, які за своїм безпосереднім покликанням повинні працювати з людськими душами, можна навчати саме таким чином (причому, як говорилося вище, не на базі університетів та інститутів, забезпечених хорошими викладацькими кадрами).

Необхідно вжити заходів щодо реформування вищої освіти, орієнтуючи її на підготовку фахівців, які, в першу чергу, потрібні сьогодні і будуть потрібні завтра, окрім психологів. Це також соціологи, фізіологи, філософи, фахівці з поведінки людини, екології. Але в той же час нам здається, що не потрібно робити сильний нахил в будь-яку сторону, щоб не втратити, зокрема, з часом, фахівців тих областей, в яких Україна завжди була серед провідних країн світу – математиків, фізиків, кібернетиків, механіків і т.д.

Серед оперативних заходів першочергового характеру в цьому плані важливо виділити:

- створення державної програми виходу України з кризи;

- створення державної програми реабілітації творчого потенціалу науки і освіти;

- створення інституту проблем людини і суспільства, який би займався найбільш актуальними і стратегічно важливими питаннями формування свідомості, підвищення мотивації в трудовій діяльності, розвитку творчої активності особистості і колективів і т.д.;

- створення спеціальних дорадчих груп з людських проблем при Президентові, Уряді та Верховній Раді.

## **Розділ 2. ТВОРЧЕ АНАЛОГІЗУВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ**

*(Ю.А. Гулько)*

**Актуальність.** Умови життя сучасної дитини дошкільного віку значно відрізняються від тих, що були ще кілька десятиліть тому. Це обумовлено і умовами вимушеного карантину, пов'язаного з епідемією ковіду, з воєнним станом нашої країни і тим головним технологічним оздобленням, в якому протікає життя дитини. Сучасні діти перебувають в умовах надлишкової інформації, яку отримують з медійних застосунків і в той же час не доотримують інформацію різної модальності, потрібної для їх нормального розвитку. Хаотизація інформації, яка оточує сучасну дитину, обумовлює хаотизацію її діяльності, блокування творчих інтенцій, розвитку в цілому. Сказане обумовлює необхідність пошуку нових шляхів активізації потенційної здатності дитини виробляти творчі напрями діяльності в ускладнених умовах, серед яких провідними виступають умови інформаційної невизначеності. Таку можливість дає спеціальне вивчення специфіки природних органічних для дітей дошкільного віку творчих інтенцій, зокрема здатності до аналогізування як специфічного типу творчої діяльності, що зароджується і розвивається у наслідувальній діяльності дитини.

Дошкільний вік по праву вважається періодом яскравого прояву творчості. Саме протягом цього достатньо тривалого етапу від 3 до 6 – 7 років, найбільш очевидно проявляється творча домінанта розвитку психіки дитини. А та неповторна своєрідність, з якою малюк входить в світ культури та відносин між людьми, освоює мовлення, породжує ігри та різноманітні форми дитячого експериментування, дозволяє побачити індивідуальну специфіку його творчої діяльності.

Сказаним і обумовлюється актуальність нашого дослідження.

**Об'єкт** дослідження: творче аналогізування дітей дошкільного віку.

**Предмет** дослідження: творче аналогізування дітей дошкільного віку в умовах інформаційної невизначеності.

**Мета** даної роботи полягає у виділенні рівнів, на яких здійснюється творче дитяче аналогізування на виявленні пріоритетних положень, на яких повинна спиратися практична робота, спрямована на активізацію творчої розумової діяльності дітей дошкільного віку, розвиткові процесів творчого аналогізування та визначенні напрямів роботи щодо активізації творчого аналогізування в різноманітних видах діяльності дошкільника.

**Гіпотеза** дослідження полягає у наступних припущеннях.

1. Процеси творчого аналогізування зароджуються і розвиваються у наслідувальній діяльності дітей. Наслідування здійснюється у предметно практичному і внутрішньому (розумовому) планах дитини і протікає на різних якісних рівнях. На кінець раннього дитинства аналогізування виокремлюється з процесів наслідування і набуває самостійної форми.

2. Творче аналогізування дітей дошкільного віку здійснюється на різних рівнях. Здебільшого інформаційна невизначеність долається у творчому дитячому експериментуванні з новою інформацією.

3. Активізація природної здатності дитини до аналогізування приводить до того, що дошкільник навчається впорядковувати нову інформацію, подану в різних формах (вербальній, образній, предметній), утворювати у ній смислові зв'язки і тим самим породжувати нові смислові структури по аналогії. Таким чином невизначена інформація починає розумітися дитиною.

Умови невизначеності певною мірою є звичними для дошкільника, адже досвід його малий і він часто зустрічається з тим, що йому було невідомо раніше і що не вкладається в сталі структури його досвіду. Тобто невизначеність, як повсякденне поле нових проблемних задач, які треба розв'язувати – це умови природні і потрібні для розвитку дитини. А характерний для віку рівень пізнавальної активності, динаміка образного мислення та поява творчої уяви дозволяють дошкільнику розуміти і надавати невизначеному нові оригінальні смисли. Здоровий нормотиповий дошкільник успішно орієнтується в умовах невизначеності, зокрема інформаційної невизначеності, а за рядом сучасних даних [2; 3; 8] здатний успішно виробляти творчі розумові стратегії сприйняття і розуміння нової інформації. Таким чином він набуває досвіду орієнтування і впорядковування невизначеної інформації в певні смислові конструкти.

З іншого боку, умови невизначеності не завжди виступають стимуляторами розумової активності. Якщо поле невизначеності достатньо суттєве, дитина не може знайти в ньому смислових опор і в той же час ситуація змушує її діяти, то виникаючі при цьому негативні емоційні реакції та переживання блокують творчий потенціал. Наші спостереження показують, що у переважній більшості дошкільники у своїй поведінці «спускаються» до нижчих поведінкових форм реагування на несприятливу невизначену ситуацію. Це, по-перше, психофізіологічні реакції, які несуть захисну функцію і дозволяють дитини адаптуватися до нового у біологічному плані. А по-друге, й розумова сфера дитини починає функціонувати на рівнях, що відповідають ранньому, а не дошкільному віку. Такий відкат до більш ранніх, а часом примітивних форм дозволяє зберегти фізіологічний баланс у складних ситуаціях, однак, з іншого боку, він суттєво позначається на розвитку дитини і тим більш не дає змоги успішно долати конкретні несприятливі обставини саме в психологічному плані.



## ***2.1. Зародження і розвиток творчого аналогізування у наслідувальній діяльності дітей раннього та дошкільного віку.***

З перших днів народження у дитини вже можна спостерігати форми простої мимічної імітації. Примітивні імітаційні дії новонародженого мають фізіологічну основу, нею є висока активність дзеркальних нейронів головного мозку малюка. В сучасних дослідженнях психологів, зокрема франкомовних (Busquet Monique, Nadel Jacqueline) терміни «наслідування» та «імітація» виступають як синоніми, тоді як ми схильні розглядати імітацію, як примітивну психологічну діяльність, яку можна спостерігати у тварин [17; 18]. Про імітацію, на нашу думку, доцільно говорити, коли повторення взірця переноситься у поведінку неусвідомлювано. Скажімо, коли новонароджена дитина копіює мимику мами. Так, у дослідженнях засновників біхевіоризму (Д. Уотсон, Е. Торндайк) наслідування розглядається з позицій вироблення умовного рефлексу, коли шляхом багаторазового повторення взірця відбувається наuczіння та наслідувальні дії стають умовнорефлекторними. Неусвідомлювана імітація виступає вродженою формою поведінки, завдяки якій утворюються умовнорефлекторні поведінкові акти. Згідно із Р. Вудсвортсом, наслідування активізується цікавістю та бажанням ствердити себе (спробувати себе) у конкретних видах діяльності. І тоді наслідування виступатиме як суто психологічний процес [7]. Самі ці характеристики наслідування – бажання спробувати себе та цікавість – виступають одним з показників нормального психологічного розвитку немовляти. Отже, йдеться про особистісне спрямування вродженої здатності до імітаційних дій, завдяки якій згодом з'являються нові наслідувальні дії, як суто психологічний феномен. Окрім того, легко побачити, що в роботах як біхевіористів, так і представників функціоналістичного спрямування, наслідування виступає способом наuczіння. А в деяких трактовках ці терміни виступають як синоніми, коли наслідування розглядається як процес наuczіння, а подальше все більш вдале відтворення взірця та доведення його до умовного рефлексу – як результат наuczіння.

Більш широкого наповнення набуває феномен наслідування у працях Д. М. Болдуїна. В процесі розвитку особистості він відводить наслідуванню провідну роль. При цьому, наслідуванням Д. М. Болдуїн вважає не лише повторення предметно-практичних дій, форм поведінки тощо, а також і повторення думок, роздумів, тобто внутрішніх форм психічної діяльності. Болдуїн розрізняє примітивні форми імітації, властиві для дітей раннього віку, і більш складні форми імітації, для яких характерне прагнення дитини досконало відтворити взірець [1]. І в цьому процесі наслідування провідну роль відіграють вже вищі

психічні функції. Тобто саме ним зроблені спроби розглянути процес наслідування в онтогенезі.

Окрім випробовування власних сил та цікавості, провідними мотивами розвитку наслідування виступає бажання зрозуміти. Так, Жан Піаже описував випадки, коли дитина рукою намагається відтворити дії закривання і відкривання коробки. Дитині не достатньо одних зорових сприймань, для розуміння потрібні ще наслідувальні предметно-практичні дії [10]. Нерідко, щоб зрозуміти почуття іншої людини, намагаються відтворити її міміку на своєму обличчі, а щоб зрозуміти смисл дії, їх намагаються відтворити у предметно-практичному плані. Зокрема, психологам відомо, що під час проходження відомого тесту «Рука», часто досліджувані різного віку намагаються відтворити своєю рукою позицію руки, що намальована, і таким чином надають смисл такій дії. В подібних випадках наслідування виступає механізмом процесів розуміння. Отже, говорячи про психологічний зміст наслідування, ми можемо розділяти його на такий, що протікає у зовнішньому – предметно-практичному плані і у внутрішньому. Ці дві сторони одного процесу наслідування взаємопов'язані і працюють як на операційний (матеріалізований), так і на смисловий (внутрішній) бік розуміння.

Зупинимось на внутрішньому змісті розвитку процесу наслідування. Отже, зароджуючись як неусвідомлювані імітаційні дії, процес наслідування починає розвиватися завдяки таким мотиваційним компонентам, як бажання зрозуміти, цікавість та спроба ствердити свої можливості у предметно-практичній площині.

Початковий рівень розвитку наслідування як саме психологічного процесу здійснюється при провідній ролі перцептивних процесів. Сприймаючи ідею (взірець) наслідування безпосередньо органами відчуттів, дитина тут же відтворює його. Так, маніпулюючи з предметом, дитина ще не знає його культурно-фіксованого призначення, вона його відтворить, якщо його показувати, демонструвати перед дитиною, вводячи взірець наслідування у ситуацію спілкування. Наприклад, предметні орієнтувальні-дослідницькі дії дитини з намистом можуть бути різного характеру, дитина може намотувати їх на гачок у ванні, складати у коробочку та витягувати з неї, катати, брязкати намистом, засовувати під килим тощо. Але, якщо їй показувати, як можна вдягати яскраве намисто на шию, вона тут же відтворить такий взірець. На цьому рівні культурно-фіксовану дію з предметом дитина відтворює лише при безпосередньому сприйманні взірця. Але при цьому смисл вдягання намиста як прикраси, ще не зрозумілий дитині. І на певних порах культурно-фіксована дія з предметом буде здійснюватися лише при сприйманні дій дорослого як в ситуаціях спілкування,

так і в ситуаціях, коли дорослі в побуті використовують предмет, спеціально не навчаючи цього дитину.

На цьому рівні культурно-фіксоване призначення предмета ще не усвідомлено дитиною. Про це свідчить така фаза розвитку процесу наслідування, коли дитина діє з предметом за його призначенням, а також час від часу здійснює з ним і різноманітні маніпулятивно-орієнтувальні дії.

Важливою ознакою наслідування на цьому етапі є зв'язок конкретної дії з конкретним предметом. Дитині треба не просто повторювати дії (мити, мести, терти тощо), а потрібно наслідувати конкретну дію з конкретним предметом, яку вона спостерігає в теперішньому часі. Наведемо спостереження за наслідувальними діями річної дитини. *Так, варто тільки щось розпочати робити при річній Софійці, як вона одразу підхопить за дорослим таку роботу. Що не почни виконувати: мити підлогу, малювати дрібною крейдою на асфальті, зашнуровувати черевики, складати в шафу скляний посуд – дівчинка відразу стане робити те ж саме. А якщо не дозволити Соні повторювати за дорослими, коли їй це хочеться, здійсниться такий крик і плач, що дівчинку не так легко буде заспокоїти або відволікти якимось іншим заняттям. Ось бабуся не дала їй витирати скляні фужери. Причина бабусиної відмови зрозуміла всім, крім Соні. Вона не погоджується з такою несправедливістю, не може зрозуміти – чому їй не дозволяють на рівних брати участь у такій цікавій справі. Плачучи, вона з обуренням відкидає всі спроби напоїти її з пляшки улюбленим компотом, не захоче дивитися картинки в книжках, відкине іграшки, що підсовуються їй, не піддасться на обман, коли їй замість фужерів запропонують витирати алюмінієву кришечку. Дівчинка хоче тільки робити те саме, що робить бабуся і з тими самими скляними фужерами.* В наведеному прикладі видно наскільки сильно змотивована діяльність наслідування безпосередньо даним наочним зразком.

Наступний рівень розвитку наслідування – це наслідування, що здійснюється при провідній ролі мнемічних процесів. Саме при домінуванні процесів емоційно наповненої пам'яті, радіючи процесу повторення, дитина буде відтворювати показаний їй раніше зразок предметно-практичних дій.

Часто у дітей раннього віку спостерігається відстрочене наслідування. Можна сказати, що відстрочене наслідування є перехідним етапом від наслідування, в якому домінують процеси сприймання, до наслідування з домінуванням мнемічних процесів. Адже при відстроченому наслідуванні дитина здійснює дії з предметом, які їй були показані раніше. Але обов'язковою умовою відстроченого наслідування є сприймання-впізнавання предмета. Тобто дитина безпосередньо впізнає предмет, а ось дії з предметом не дані їй у безпосередніх сприйманнях, вона їх згадує. Тобто коли дитина бачить і впізнає предмет, від-

бувається асоціативне згадування дії з ним. Одним із варіантів такого наслідування є виконання наслідувальних дій зі схожим предметом. Скажімо, маленька Соня у свої півтори роки з цікавістю розглядала щітку для взуття і тут же почала розчісувати нею собі волосся.

Коли ж дитина керується бажанням відтворити дії з предметом, не спостерігаючи його безпосередньо, сама його знаходить та діє з ним так, як їй було показано раніше, тоді ми можемо говорити, що наслідування повністю протікає з опорою на процеси пам'яті. У такій поведінці дитини можна вже помітити задум дії як внутрішній конкретний образ, що зберігався і відтворювався. Наведемо приклади: *Соні один рік і два місяці, вона на дачі часто грається у бесідці і залишає там свої іграшки та улюблені предмети. Мама спеціально прибирає з поля зору дівчинки частину іграшок. Однак дитина просить маму дати їй іграшкові овочі, жестами показує, де вони лежали, коли вона їх бачила в останній раз. У корзині з іграшками сама розшукує їх, відкидаючи не потрібні іграшки, врешті достає м'які поролонові овочі, складає їх у каструльку, виймає і ріже пластмасовим ножиком. Як видно, всі дії дитини культурно-фіксовані, здійснює їх вона, орієнтуючись на задум діяти певним чином. На цьому етапі дитині не важливо вправно виконувати дії з предметами. Смилова характеристика дій полягає у radoшax від їх відтворення. Так, маленька Соня підносить порожню справжню ложку мамі до рота. Мама робить вигляд, що їсть пригoворюючи: «Ах, як смачно. Яка смачна каша!». А Соня голосно сміючись знов зачерпує ложкою повітря і пропонує мамі.*

Наступний рівень, коли наслідування протікає при провідній ролі наочно-дійового мислення. На другому році життя у дитини з'являється внутрішній план дій, а у два роки він вже яскраво проявляється під час її діяльності із предметами. Так, наслідувальні дії дитини з предметом здійснюються за задумом. Певною мірою задум є актуалізацією образу дії, що зберігався у пам'яті. Однак дитина вже не просто хоче наслідувати дії, вона хоче наслідувати їх вправно і вдало. Тепер їй не важливо просто їсти ложкою, їй важливо робити це так, щоб не розплескати їжу, не просто проводити гребінцем по волоссю, а саме пригладити, розчесати волосся тощо. Якщо раніше дитина знаходила насадку для пилососу і відтворювала з ним дії прибирання, і навіть намагалась звуконаслідувати шуму пилососа, то тепер їй важливо саме прибрати. Актуалізація образу дії з предметом, збереженого у пам'яті, спонукає дитину до відтворення предметних цілеспрямованих дій. І в її діях все більше проступають розумові процеси. Так, намагаючись прикріпити до пилососу насадку, дитина уповільнює свої дії, прикладає насадку різними способами, настирливо шукає таку дію, завдяки якій вона все ж таки з'єднає два предмети. Можна сказати, що здійснюється справжній предметний розумовий пошук правильної (вдалої) наслідувальної

дії. А багаторазове повторення наслідувальних дій дає змогу глибше зрозуміти їх практичний смисл.

Отже, всі форми предметного наслідування у ранньому віці здійснюються як перенос взірця у власну діяльність. У ранньому віці діти переносять у свою власну діяльність тільки ті зразки, які їм подобаються і які вони можуть виконати хоч певною мірою. Сам вибір здійснюється не лише на основі спостереження за діями оточуючих, а також і на основі експериментів із власними можливостями і можливостями предметів. Коли дитина здійснює свій власний авторський вибір об'єкта для наслідування, наслідує предметно-практичні дії, то завдяки цьому розкриває нові можливості не лише предмета, а і свої власні можливості.

У ранньому віці дитина може мимовільно (спонтанно) переймати взірці для наслідування, пропоновані дорослим, і відтворювати їх у різноманітних сферах своєї діяльності, переносити взірці діяльності із однієї сфери в іншу. Тоді дитина активно використовує вже набутий сенсорно-моторний та емоційний досвід, створює причинно-наслідкові зв'язки і також мимовільно породжує предметні творчі аналоги. У стратегіальній теорії творчості В. О. Моляко аналогізування розглядається як один з видів розумової стратегії [2; 3; 14], у нашому ж дослідженні важливо прослідкувати як з'являється аналогізування в онтогенезі. Саме завдяки аналогізуванню дитина починає вчитися розуміти: як її дії можуть бути сприйняті іншими, розуміти емоції інших людей (на основі власного досвіду) і встановлювати смислові зв'язки між результатами своїх дій та діями й емоційними реакціями інших.

Аналогізування зароджується коли дитина починає використовувати предмет за принципом схожості зовнішнього виду і функції, – як у наведеному вище прикладі із щіткою для взуття, якою дитина почала розчісуватися. На цьому етапі аналогізування ще не може бути виокремлено із наслідування у окремий розумовий процес. Ближче до трьох років, наслідуючи, діти починають виконувати заміщуючі дії. Наприклад, дитина прийшла з зимової прогулянки і хоче відтворити катання на санчатах. Для цього вона використовує диванну подушку та їздить на ній по підлозі, перебираючи ногами. Поява замінних предметів та замінних дій з предметами говорить за те, що аналогізування як внутрішній процес починає виокремлюватися із наслідування. Отже, діти раннього віку аналогізують в предметно-практичному плані за власними спонтанними потягами і бажаннями. Процес наслідування здійснюється за певним образом – орієнтиром. Згідно з В. О. Моляко образ-орієнтир розвивається по певних етапах, спочатку з'являється праобраз, потім прообраз, та згодом провідний образ-орієнтир [7]. Цей образ-орієнтир дитина матеріалізує у своїй предметній практичній діяльності, використовуючи замінні предмети та дії. На кінець третього

року життя в наслідувальних діях дитини все більше проступають ознаки розумового аналогізування.

## **2.2. Специфіка творчого аналогізування дітей дошкільного віку.**

Творче аналізування дітей третього року життя розглядається нами як певна форма предметно-практичного наслідування, що супроводжується операційними та смисловими трансформаціями зразка при переносі у власну діяльність. Вищі форми аналогізування відбуваються як перенос взірця наслідування в інші сфери діяльності у зовнішньому предметно-практичному плані, таке аналогізування, для того, щоб бути реалізованим, передбачає візуальне (наочно-образне) підкріплення. І найвищий рівень творчого аналогізування у внутрішньому розумовому плані передбачає появу аналога як образу, або як поняття без орієнтації на візуальний зразок. Такий варіант творчого аналогізування здебільшого властивий дітям четвертого року життя.

Розроблюючи модель творчого аналогізування дітей дошкільного віку ми орієнтувались на методологічне положення щодо конструкторологічного творчого характеру побудови вищих психічних функцій, які створюються і перебудовуються за принципами аналогізування, комбінування та реконструкції (Моляко В. О.). При цьому розвиток творчого аналогізування відбувався у різноманітних видах сенсорно-моторної діяльності дітей. У перший рік життя рухова активність дитини виступає базою і засобом психічного розвитку. Як її описує Ж.Піаже, фізична активність новонародженого спрямована на зміцнення рефлексів, згодом немовля починає зосереджуватися на власній руховій активності і тих змінах, які вона викликає. На початок раннього віку у дитини вже повинен бути сформований достатньо великий «багаж» схем фізичних дій, які дитина активно використовує залежно від виду сенсорної задачі, яка перед нею стоїть. За перший рік життя малюк напрацьовує неймовірно велику кількість різних сенсорно-моторних модальностей, які інтегруються у складні цілісні конструкти, з подальшою більш складною інтеграцією та диференціацією. До третього року життя рухова активність стає осмисленою і набуває більш чітко виражених ознак рухової смислової задачі [1] (за М. О. Бернштейном). А на четвертому році життя дитина свідомо змінює характер дій, комбінує їх, свідомо експериментує зі своїми фізичними руховими можливостями, ставить розумові рухові задачі та спостерігає, до яких наслідків призводять її дії, запам'ятовує їх і доцільно відтворює та переносить у нові ситуації. Тобто рухова активність вже виступає одночасно і як один із засобів розумового та соціального розвитку, так і як результат такого розвитку, і набуває все більшого соціального значення, особливо, коли йдеться про складні сенсо-моторні схеми, які створює дитина раннього віку в процесі спілкування з дорослими та однолітками.

Як показано рядом досліджень в галузі нейропсихології (Лурія О. Р., Семенович Г. А., Цветкова Л. С.) єдність сприймання у всіх модальностях (зоровій, слуховій, тактильній, нюховій) – починається з сприймання і розуміння себе, своєї тілесності, своїх рухів і дій та пов'язаних з цими діями емоцій. Отже, розвиток здатності до аналогізування у дітей починається з розвитку активної рухової діяльності, спрямованої на отримання нових сенсорних вражень. При цьому коментуюча, узагальнююча та плануюча функції мовленнєвого спілкування у дитини виходять на перший план.

У своїх дослідженнях ми пропонували дітям різні сенсорні стимули і практичні варіанти дій з ними для наслідування. Пропонувалися стимули як для часткового, так і для цілісного сприймання (кольору, форми, розміру, віддаленості тощо). Всі аналізаторні системи (слухова, зорова, тактильна та ін.) працювали на один предмет для формування інтеграційних зв'язків і створення цілісного константного образу сприйнятого. У подальшому саме цей образ стає аналогом, який переноситься у нові ситуації в умовах інформаційної невизначеності. І саме на основі таких образів в подальшому здійснюється ефективне орієнтування у новому сенсорному матеріалі.

Отримані дані дозволяють говорити про те, що у дитини четвертого року життя збагачення аналога різними новими характеристиками відбувається за принципом комбінування. У моторному практичному плані це дає можливість розвивати ряд координаційних систем «рука – око», «рука – око – нога», «обидві руки – спина, – сідниці – ноги» і тим самим утворювати нові смислові зв'язки між предметами та можливостями свого тіла. Тим самим створюються цілісні смислові образи – аналоги, такі, скажімо, як різні види стрибків, бігу, положень тіла у просторі на різноманітних балансирах тощо. Іншими словами комбінування різноманітних сенсорно-моторних модальностей у цілісний образ дозволяє створювати цілісні аналоги складних фізичних рухів в предметно-дійовому плані та їх внутрішніх образів.

Завдяки аналогізуванню та комбінуванню різних сенсомоторних патернів відбувається оптимальне збагачення сенсорно-моторного досвіду дитини та формуються передумови для розвитку цілісного творчого сприймання на основі окремих властивостей і функцій. Йдеться про розвиток такої властивості сприймання, як апперцепція (за О. В. Запорожцем), коли в дитини створюється образ предмета і за його окремими характеристиками, сприйнятими в теперішньому часі, вона може його «добудувати» в образному плані, передбачати його наперед [16]. Згідно нашим спостереженням це стає суттєвою передумовою розвитку в дитини такої розумової властивості, як створення задумів як передбачень нових творчих конструкцій.

Другий рівень розвитку діяльності аналогізування у сенсомоторній діяльності пов'язується з тим, як дитина вчиться використовувати вже набутий сенсорно-емоційний досвід та створювати причинно наслідкові зв'язки саме в нових умовах. Розуміння зв'язків властивостей предметів та своїх дій з ними відбувається відповідно з опорою більше на процеси пам'яті та аналітико-синтетичні розумові процеси. Отже, другий рівень розвитку творчого аналогізування передбачає усвідомлення дитиною власних можливостей свідомого пошуку аналогів при виконанні різноманітних сенсомоторних задач.

На третьому рівні розвитку передбачається, що дитина вже здатна здійснювати певні вольові зусилля щодо спрямованого пошуку аналогів в умовах які змінюються. На цьому рівні ми розроблювали ряд задач із задіянням різноманітних сенсорних стимулів. Ними були різні сенсорні килимки, гойдалки – балансири, горизонтальні драбинки з бортиками, м'які тунелі для повзання, скріплені м'які валики для повзання між ними, м'які лабіринти тощо. Ці предмети розташовувались у межах кабінету таким чином, що дітям кожен раз слід було придумати, яким чином рухатись, щоб подолати їх. Тобто дітям пропонувалось зрозуміти, як краще проповзти, яким кроком рухатись, з якою силою розгойдатися, щоб опинитись в потрібній точці і т.п. В процесі такої активної рухової діяльності, щоб дитина не діяла шляхом проб і помилок, пропонувалось продумати свої дії, проговорити з психологом, як краще побудувати шлях проходження перепон. Діти вибудовували гіпотетичний ланцюжок своїх дій за принципом «спочатку – потім». Таким чином створювались алгоритми оптимального проходження. На основі засвоєного алгоритму дітям пропонувалось видозмінювати (придумувати) різні шляхи проходження. Після того як діти розуміли свої фізичні можливості і добре засвоювали характер фізичних дій з стимульним матеріалом, їх ставили в ситуації несподіваної відсутності одних перешкод (які вони вже були навчені проходити, і наявності зовсім нових). Так в ланцюжку «спочатку – потім» дітям пропонувалось перейти з гойдалки балансира до м'якого тунелю і проповзти у ньому, потім перекопитись по м'якому мату у «сухий басейн» з м'якими кульками і розкласти ці кульки в окремі відерця за кольором.

На етапі переходу від м'якого тунелю діти несподівано зустрічали ряд виставлених стільців і тільки потім мат. Саме такі ситуації стимулювали спонтанне аналогізування, яке протікало в різноманітних формах. Частина дітей використовували стільці за їх призначенням – всаджувались на них і потім переходили до наступної запланованої дії. Частина дітей ігнорувала стільці, обходила як предмет, непередбачений у запланованому ланцюжку дій (не приймала задачу невизначеності дій). В одиничних випадках діти приймали так звану логіку перепони і використовували стільці як перешкоду по якій можна перейти як по



колоді. Стаючи ногами на стільці, діти проходили по них у заплановане місце. І останню групу складають діти, які починали не підлаштовуватись під несподівані зміни, а активно діяти з стимульним матеріалом – дитячими стільчиками, а саме намагалися розставляти їх, переміщати ближче до сухого басейна, стрибати з них. Таким трансформаціям передував певний образ – гіпотеза можливих дій з предметами. Такий рівень аналогізування протікає у внутрішньому розумовому плані і передбачає появу аналога як образу, або як поняття без орієнтації на візуальний аналог-підказку.

Наші спостереження за дошкільниками, що опиняються в нових несприятливих умовах, дозволяють говорити про те, що саме завдяки експериментуванню з новими або знайомими предметами долається невизначеність ситуації. Експериментування як особливий вид дитячої діяльності, описаний у працях М. М. Поддякова [12]. Невизначені ситуації супроводжуються невизначеністю предметів, які ніби «запрошують» дитину до експериментальних дій з ними. В окремих випадках діяльність з такими предметами може протікати як гра. Коли дитина створює уявну ситуацію і ігровий сюжет, бере на себе ігрову роль і виконує ігрові дії з предметами, умови невизначеності сприяють тому, що в таку гру дуже часто вплітаються експериментальні дії і не лише визначають її хід, а й призводять до зміни ігрової діяльності на суто експериментальну.

Найчастіше свої експерименти діти будують *за принципом аналогізування*, коли в ситуаціях невизначеності дитина діє по аналогії тому, як вона звикла діяти. Дитяче експериментування, що протікає за принципом комбінування характеризується тим, що дитина поєднує досліджуваний предмет із знайомими предметами, так, що і сам досліджуваний предмет і те, з чим він з'єднується, не лише змінюють свій вигляд, а і проявляють нові властивості.

Нашими дослідженнями показано, що якщо пропонувати дітям четвертого та п'ятого років життя новий предмет (на кшталт нової іграшки – прозорого гумового м'яча, у середині якого знаходяться об'ємні кольорові фігури, що легко промацуються, а також певним чином витягаються), то можна виділити кілька рівнів його сприймання.

Для першого рівня характерні прості орієнтувальні дії з предметом. Дитина здійснює випадкові предметно – практичні проби. Орієнтири, за якими дитина намагається надати смисл новому предмету, здійснюються за допомогою випадкових пробних дій. Інколи дитина діє з новим предметом шляхом простого наслідування, так як можна діяти із звичайними м'ячиками. Наявність дій, які були б спрямовані якимось задумом, не простежується. Зрозуміло, що сама структура предмета обумовлює актуалізацію в пам'яті дитини певних предметних дій. При переносі аналог дій трансформується, пристосовуючись до особливостей досліджуваного предмета. Так, натискаючи кілька разів рукою на

м'яч, дитина тисне і тисне на нього. Вона не намагається намацати кольорові фігури всередині, або витягнути їх. Тобто тактильні та візуальні сенсорні системи не спрацьовують у єдності. Мовленнєва діяльність дитини не пов'язана із предметом, що пропонується для сприймання. Дитина не приймає (розумово ігнорує) орієнтири, на які їй вказує експериментатор.

Для другого рівня характерна менша кількість сліпих пробних дій, з'являються експериментальні дії. І якщо на початку предметно-практичної діяльності то були дії, аналогічні тим діям, що були відомі дитині раніше, то згодом дитина ускладнює свої експериментальні дії, завдяки чому актуалізуються певні образи пам'яті. Ці схематичні образи дають основу створення розумового конструкту. Так, розглядаючи м'яч, дитина не лише діяла з ним як з м'ячем, але і робила спроби промацати фігури, схопити їх руками через товщу м'ячика. Тобто у процесі пізнання спостерігається об'єднання сенсорних систем, спрямоване на розуміння. Згодом дитина намагалась сплоснути м'яч, розтягнути його, поєднувала його з іншими іграшками, наприклад, намагалась втиснути в конструкцію з Лего і т. ін. На цьому рівні прослідковувались прості експериментальні та ігрові дії з предметом. В мовленні дитини наявні кілька реплік, які відображають її діяльність з новим предметом. Дитина не приймає орієнтири, які їй пропонує експериментатор, або пристосовує їх до свого смислового конструкту. Так, скажімо, якщо експериментатор вказував на можливий спосіб того, як можна витягнути фігури з м'яча, то дитина або ігнорувала такі підказки (відсутність готовності до підказки), або привносила в ситуацію образні домислювання, на кшталт: «не треба ламати м'ячик, йому стане боляче, він образиться». Отже, спостерігається орієнтація дитини на минулий досвід і розумове реагування на нову ситуацію, що зумовлювалось привнесенням образного емоційно забарвленого компоненту.

Для третього рівня характерні складні експериментальні дії, завдяки яким з'являлось більше орієнтирів, за якими дитина будувала свою діяльність. Прості експериментальні дії – натискування пальцями і долоньками призводили до того, що дитина встановлювала закономірність між силою свого натискування і характером рухів фігури всередині м'яча. Синхронність зорових сприймань (що зближались з діями спостереження) і предметних дій, дозволили дитині сприйняти нову інформацію про предмет. З'являлись здогадки щодо того, як можна витягнути кольорові фігури. Мовленнєва діяльність дитини більшою частиною пов'язана із дослідженням предмета, дитина задає експериментатору питання, коментує свої дії і результати своїх експериментів. «Ідучи» за своїми суб'єктивними орієнтирами, за якими вона інтерпретувала предмет, дитина частково приймала зовнішні орієнтири, пропонувані їй експериментатором.

Для четвертого рівня характерна наявність яскраво виражених експериментальних та ігрових дій з предметом. Всі сенсорні системи злагоджено працюють на розуміння. Причому при перетіканні експериментальних дій в ігрові створюються нові орієнтири, за якими дитина не лише будує свою внутрішню розумову діяльність, але й вдосконалює предметно-практичну діяльність. Дитина приймає орієнтири дорослого і створює свої, які вона використовує для гри з м'ячем. При цьому спостерігаються ускладнені образні трансформації ігрової ситуації. Четвертий рівень розумової діяльності ми зафіксували лише у трьох дітей п'ятого року життя. В діяльності цих дітей спостерігалось чітке диференціювання ігрової ситуації від експериментальної. Через деякий час дитина будувала вже свою діяльність з новим предметом як суто експериментальну по аналогії.

### ***2.3. Активізація природної здатності дитини дошкільного віку до аналогізування.***

Активізація природної здатності дитини до творчого аналогізування повинна відбуватися у різних видах діяльності, як у предметно-практичній, зображувальній, ігровій, так і мовленнєвій.

Свою роботу ми проводимо на базі закладу дошкільної освіти № 566 м.Києва та Центру нейрокорекції та неврологій АКid м. Києва.

Для активізації розумового аналогізування у предметно-практичному плані ми готували будь-який незнайомий, безпечний для дитини предмет і пред'являли дитині. Головне, щоб предмет був незнайомий дитині. Така процедура виключає впізнавання дитиною знайомого предмету, дитина не знає, «що це» і «для чого це», і це дозволяє побачити, які орієнтири дитина створює самостійно при подоланні невизначеності, на яку сферу зі свого життєвого досвіду вона схильна орієнтуватися; на структуру або на функції предмета звертається її думка при розумінні; які розумові дії переважають: предметно-практичні (зовнішні) або образні (внутрішні).

Також проявляється емоційна реакція дитини на невизначеність, - як вона сприйняла незнайомий предмет, чи почала задавати питання, якщо почала, то які то були запитання. За характером запитань стає очевидним чи намагається дитина самостійно зрозуміти, що це за предмет, чи звертається за допомогою до дорослого.

Коли інформаційна невизначеність долається шляхом підбору аналогів, тоді характерним буде підбір предметів і їх властивостей, співпадаючих за зовнішнім виглядом і способом використання зі стимульним предметом. Іншими словами, підбір аналогів здійснюватиметься за структурними і (або) функціона-

льними ознаками. Обов'язково слід звертати увагу на осмисленість відповідей, тобто на те, наскільки відповідь адекватна поставленій задачі. Про осмисленість можна судити по тому, на що орієнтується дитина під час аналогізування або комбінування. Аналоги, або їх комбінації можуть бути близькими, віддаленими і дуже віддаленими. Важливо відрізнити розумову тенденцію до пошуку віддалених складних аналогів або їх комбінацій від девіантних неосмислених відповідей.

Визначаючи незнайомий предмет, дитина може орієнтуватися:

- на структуру предмета, його зовнішній вигляд і складові його частини (дитина намагається визначити, на що схожий предмет, відповідь може бути такою: це схоже на ялинку, або на ручку, на кульку, в якій зверху ніжка з гострим кінцем);

- на функцію предмета (дитина визначає те, для чого може бути використаний предмет, скажімо, вона говорить, що ним можна проколоти папір, викопати ямку, крутити як дзигу, повісити на ялинку як прикрасу тощо);

- на структурно-функціональні характеристики предмета.

Важливим є те, які дії переважають у дитини – практичні предметні (експериментальні), чи споглядальні. Широкий діапазон різноманітних експериментальних дій дає можливість побачити різні властивості незнайомого предмета. Скажімо, дитина може крутити, гладити, катати предмет по столу, намагатися дряпати гострим кінцем і т.ін. Широкий діапазон експериментальних перетворюючих дій свідчить про високий рівень творчого потенціалу, тому що завдяки цим практичним експериментальним творчим діям дитина розуміє багато різних властивостей незнайомого предмета. Експериментальні дії можуть призвести до такого перетворення предмету, що у ньому дитина знайде нові орієнтири для визначення. Скажімо, дитина розкручує предмет так, щоб він швидко обертався навколо себе, і розуміє, що так конусна пробка схожа на дзигу. Оскільки дитина сама є автором цих орієнтирів (діями з предметом дитина по суті створила ці смислові орієнтири), вони стають провідними і визначають розуміння. Подібні перетворюючі дії, сприяють зміні (перетворенню) дитиною невизначеної ситуації у бік її визначення.

Окрема увага при активізації здатності дитини до аналогізування звертається на специфіку переказування. Щоб з'ясувати, наскільки вдало дитина створює текст по аналогії, їй спочатку треба показати форми такої діяльності. Для цього дітей спочатку вчать виділяти головні і другорядні ознаки у тексті, а потім замінювати їх на подібні. Спочатку дитина буде переказувати те, про що прямо говориться у тексті. Згодом, завдяки схильності дітей до домислювання відбувається подальша образна трансформація смислу, врешті відбувається вихід «за» ситуацію, описану у вірші. Завдяки цьому привнесенню «від себе» і

комбінуванню фрагментів ситуації, долається незрозумілість текстів, переказ стає інтерпретуючим, перетворюючим, тобто творчим. Аналізуючи особливості дитячого переказу, можна визначати, яка тенденція переважає у дитини – розуміння за аналогією, чи комбінування фрагментів образів і понять.

Фіксація на одному фрагменті тексту та ігнорування інших, не завжди свідчить про те, що дитина не сприйняла і не зрозуміла текст цілком. Адже, в першу чергу, дитина переказує те, що її вразило найбільше, те що близьке за досвідом. Така частина тексту і стає тим відправним початковим смисловим конструктом, від якого починається розвиватися розуміння. Часто нова інформація сприймається дитиною дуже розрізнено. Ускладненість ситуації не дозволяє дитині знайти зв'язки між частинами. Так, скажімо, дитина обмежується пасивним перерахуванням героїв або їх дій. А виділені нею орієнтири суто суб'єктивні і не дозволяють сконструювати текст переказу, тому що ці орієнтири відводять думку від тексту вірша. Тоді психолог може використовувати цю ситуацію як початкову відправну точку розвитку розуміння. Відштовхуючись від суб'єктивних орієнтирів, як певних смислових домінант для дитини, обговорюючи їх з дитиною, психолог підводить до тих орієнтирів, що необхідні для визначення того, про що йшлося у тексті. Таким чином дитина вчиться бачити й об'єктивні дані.

Для формування готовності дитини творчо діяти в ускладнених умовах інформаційної невизначеності психолог може спеціально створювати різноманітні штучні ускладнення. Ускладнюючі умови можуть: негативно впливати, знижуючи якісний рівень творчої діяльності, або навіть унеможлиблюючи подальшу розумову роботу; нейтрально впливати; стимулювати творчу діяльність [2; 3; 7; 14; 15].

Виділено ряд методів, використовуючи які можна не лише досліджувати те, як реагує дитина на ускладнення, а й розвивати готовність творчо діяти в різноманітних ускладнених умовах. Для роботи з дошкільниками найбільш підходять: метод інформаційної недостатності; метод раптових заборон; метод нових варіантів (Моляко В. О., Ваганова Н. А., Гулько Ю. А.). Наші дані свідчать про те, що найкраще досліджувати вплив цих методів на прояв творчої активності пропонуючи дитині образотворчі види діяльності, зокрема малювання та ліплення.

Окремими видом розвивальної роботи може стати використання здобутків нейропсихології, здійснені останнім часом. Успіх діяльності в умовах інформаційної невизначеності належить саме сприйманню впорядкуванню інформації по аналогії.

Перший рівень розвитку здатності до аналогізування у руховій діяльності здійснюється за рахунок усвідомлення дитиною свого тіла і своїх фізичних мо-

жливостей, спілкування з приводу практичної фізичної діяльності із дорослим. Тому коментуюча, узагальнююча та плануюча функції мовленнєвого спілкування з дитиною виходять на перший план. Дитина сприймає своє тіло і свої рухи, пов'язані з цим свої власні емоції (я хочу, я не хочу), вчиться відображати ці емоції за наслідуванням, створювати – показувати (демонструвати) емоцію по аналогії. Цей рівень включає різні види невроправ, згідно яким дітям пропонуються сенсорні стимули різних модальностей, так діти вчаться по різному емоційно реагувати на них. Паралельно з цим діти вчаться сприймати інших людей та предмети відносно свого власного тіла у просторі і демонструвати за пропонуванним аналогом певну емоційну реакцію на сприйняте. При цьому пропонуються стимули як для часткового так і для цілісного сприймання (кольору, форми, розміру, віддаленості тощо. Всі аналізаторні системи (слухова, зорова, тактильна та ін.) повинні працювати на один предмет для формування інтеграційних зв'язків і створення цілісного константного образу сприйнятого.

Пропонуючи дитині раннього дошкільного віку виконати завдання на сприймання себе, свого тіла важливо закріпляти у дітей орієнтування за принципом аналогізування: «Постав ніжку, як я. Топни, як я. Топни правою ніжкою. Топни весело, як я. Топни правою ніжкою весело (відображаємо емоцію), а лівою ніжкою – сердито (відображаємо емоцію)». Якщо йдеться про сприймання предметів та рухів відносно дитини, то пропонується виконати ряд експериментальних дій з цим предметом за аналогією, в яких предмети проявляють свої можливості (кругле котиться, котиться далеко, котиться близько, котиться до мене, котиться до тебе). Для збагачення власних відчуттів у роботі застосовуються різноманітні сипучі матеріали (крупки, силіконові гранули, природні матеріали), малярні пензлики та валики, парні картки з різноманітними текстурами поверхні, масажні доріжки та килимки, балансири, тактильні мішечки, м'ячики різної текстури тощо.

Використовуючи невроправи спрямовані на розуміння положення свого тіла у просторі, нових м'язових сприймань при напруженні цих м'язів та пов'язаних з цим емоцій, ми пропонуємо ряд вправ на стимуляцію вестибулярного апарату, покращення почуття рівноваги, та здатності тримати рівновагу. Для цього використовуються дошки-гойдалки, ослінчики-гойдалки, гамаки тощо. Подібні вправи допомагають відпрацьовувати розуміння емоції страху руху та задоволення від руху. Дитину саджають на балансир просять взятися правою і лівою ручкою за боки гойдалки, і дитина гойдається в тому темпі, що комфортний для неї. Увага звертається на те, які емоції відчуває дитина при розгойдуванні. Адже швидке розгойдування може дитині подобатись (актуалізується увага на емоції «радість»), а повільне навпаки не подобатись (відпрацьовується емоція «сум», адже не можна швидко гойдатись). Однак швидке гой-

дання може викликати страх у дитини, особливо з дефіцитом розвитку сприймання свого тіла у просторі, тому увага акцентується на тих емоціях, які викликають у дитини властивості предметів та дії з ними. Також увага дитини концентрується на тому, як можна гойдатися з боку в бік, вперед і назад. Пропонується з боку у бік розгойдуватися весело, а вперед та назад – сумно. Таким чином побудова як зовнішніх операціональних дій, так і внутрішніх (смыслових), здійснюється за принципом комбінування.

За цим же принципом комбінування [14] відомих аналогів реалізується орієнтування дитини у пропонованому сенсорному матеріалі. Для цього, скажімо, дитині пропонується тиснути рукою і ногою почергово на сенсорний килимок, а потім одночасно ногою тиснути на килимок, а рукою на кнопку на столі. Принцип комбінування допомагає узгоджувати ряд координаційних систем «рука – око», «рука – око – нога» тощо, необхідних для розвитку шкільної зрілості дитини. Відпрацьовуючи вправи, спрямовані на інтеграцію сенсорно-моторних модальностей, важливо акцентувати увагу дитини на вираженні таких емоцій, як здивування, засмучення з приводу невдач, радість від успіхів тощо.

Таким чином, завдяки аналогізуванню та комбінуванню різних сенсомоторних та емоційних патернів відбувається оптимальне збагачення сенсорно-емоційного досвіду дитини та формуються передумови для розвитку цілісного сприймання як створення аналога на основі окремих властивостей і функцій. Тобто йдеться про розвиток такої властивості сприймання як апперцепція, коли в дитини створюється образ предмета і за його окремими характеристиками, сприйнятими в теперішньому часі, вона може його «добудувати» в образному плані, передбачати його наперед.

Другий рівень розвитку здатності до аналогізування у руховій діяльності пов'язується з тим, як дитина вчиться використовувати вже набутий сенсорно-емоційний досвід та створювати причинно-наслідкові зв'язки. На цьому рівні дитина вчиться встановлювати зв'язки не лише між властивостями свого тіла, властивостями оточуючих предметів та своїх емоційних реакцій. Вона починає вчитися розуміти, як її дії можуть бути сприйняті іншими, розуміти емоції інших людей (на основі власного досвіду) і встановлювати смислові зв'язки між своїми діями та діями й емоційними реакціями інших. Розуміння зв'язків властивостей предметів та емоцій відбувається відповідно з опорою більше на процеси пам'яті та аналітико-синтетичні розумові процеси.

Здійснювана нами експериментальна робота показує, що використання такої моделі у практичній роботі дозволяє вчити дітей раннього дошкільного віку успішно долати інформаційну невизначеність шляхом розумового аналогізування.

## **Висновки.**

1. Розумове аналогізування зароджується і розвивається у наслідувальній діяльності дітей. З'являючись як неусвідомлювані імітаційні дії, процес наслідування починає розвиватися завдяки таким мотиваційним компонентам, як бажання зрозуміти, цікавість та спроби ствердити свої можливості у предметно-практичній площині. Початковий рівень розвитку наслідування саме як психологічного процесу здійснюється при провідній ролі перцептивних процесів, коли сприймаючи ідею (взірець) наслідування безпосередньо органами відчуттів, дитина тут же відтворює його. Наступний рівень розвитку наслідування – це наслідування, що здійснюється при провідній ролі мнемічних процесів. Саме при домінуванні процесів емоційно наповненої пам'яті, радіючи процесу повторення, дитина буде відтворювати показаний їй раніше зразок предметно-практичних дій, не спостерігаючи безпосередньо за діями дорослого. Перехідним етапом від наслідування, в якому домінують процеси сприймання, до наслідування з домінуванням мнемічних процесів, є відстрочене наслідування. Але обов'язковою умовою відстроченого наслідування є сприймання – впізнавання предмета, дії ж з предметом при цьому не представлені малюку при безпосередньому сприйманні, він їх згадує. Коли ж дитина керується бажанням відтворити дії з предметом, не спостерігаючи його безпосередньо, сама його знаходить та діє з ним так, як їй було показано раніше, тоді наслідування повністю протікає з опорою на процеси пам'яті.

Наступний рівень розвитку, коли наслідування протікає при провідній ролі наочно-дійового мислення. На другому році життя у дитини з'являється внутрішній план дій і наслідувальні дії дитини з предметом здійснюються за задумом (планом). Актуалізація образу дії з предметом, збереженого у пам'яті спонукає дитину до відтворення предметних цілеспрямованих дій. І в цих діях все більше проступають розумові процеси.

2. На кінець раннього дитинства наслідування починає все більше набувати ознак аналогізування. Для цього характерне: 1) поява (актуалізація) певного образу-орієнтиру, який виконує функцію задуму дій дитини з предметами; 2) пошук і наявність предметів, завдяки яким дитина матеріалізує задумане у своїй предметній діяльності; 3) наявність замінних дій і замінних предметів у предметній діяльності дитини. На першому рівні відбувається оптимальне збагачення сенсорно-моторного досвіду дитини та формуються передумови для розвитку цілісного творчого сприймання і впізнавання аналогів на основі окремих властивостей і функцій. Другий рівень розвитку діяльності аналогізування у сенсорно-моторній діяльності пов'язується з тим, як дитина вчиться використовувати вже набутий сенсорно-емоційний досвід та створювати причинно-наслідкові зв'язки саме в нових умовах. Розуміння зв'язків властивостей пред-



метів та своїх дій з ними відбувається відповідно з опорою більше на процеси пам'яті та аналітико-синтетичні розумові процеси. Отже, другий рівень розвитку творчого аналогізування передбачає усвідомлення дитиною власних можливостей свідомого пошуку аналогів при виконанні різноманітних сенсомоторних задач. На третьому рівні розвитку передбачається, що дитина вже здатна здійснювати певні вольові зусилля щодо спрямованого пошуку аналогів в умовах, які змінюються. На цьому рівні ми розробляли ряд задач із задіянням різноманітних сенсорних стимулів. Наші спостереження за дошкільниками, що опиняються в нових несприятливих умовах, дозволяють говорити про те, що саме завдяки експериментуванню з новими або знайомими предметами долається невизначеність ситуації. Невизначені ситуації супроводжуються невизначеністю предметів в них, а отже ніби «запрошують» дитину до експериментальних дій з ними. В окремих випадках діяльність з такими предметами може протікати, як гра. Коли дитина створює уявну ситуацію і ігровий сюжет, бере на себе ігрову роль і виконує ігрові дії з предметами, однак умови невизначеності сприяють тому, що в таку гру дуже часто влітаються експериментальні дії і не лише визначають її хід, а й призводять до зміни ігрової діяльності на суто експериментальну.

3. Активізація природної здатності дитини до аналогізування призводить до того, що дошкільник навчається впорядковувати нову інформацію, подану в різних формах (вербальній, образній, предметній), утворювати у ній смислові зв'язки і тим самим породжувати нові смислові структури по аналогії. Таким чином невизначена інформація починає розумітися дитиною.

Розробляючи шляхи навчання дошкільників творчому аналогізуванню, доцільно використовувати здобутки нейросихології, здійснені останнім часом. Адже успіх діяльності в умовах інформаційної невизначеності належить саме сприйманню і впорядкуванню інформації по аналогії. Перший рівень розвитку здатності до аналогізування у руховій діяльності здійснюється за рахунок усвідомлення дитиною свого тіла і своїх фізичних можливостей, спілкування з приводу практичної фізичної діяльності із дорослим. Цей рівень включає різні види нейровправ, згідно яким діти вчаться сприймати інших людей та предмети відносно свого власного тіла у просторі і демонструвати за пропонуванням аналогом певну емоційну реакцію на сприйняте. За цим же принципом здійснюється комбінування кількох аналогів або їх частин. Принцип комбінування різних аналогів допомагає узгоджувати ряд координаційних систем «рука – око», «рука – око – нога» тощо, необхідних для розвитку шкільної зрілості дитини. Таким чином, завдяки аналогізуванню та комбінуванню різних сенсомоторних та емоційних патернів відбувається оптимальне збагачення сенсорно-емоційного

досвіду дитини та формуються передумови для розвитку цілісного сприймання як створення аналога на основі окремих властивостей і функцій.

Другий рівень розвитку здатності до аналогізування у руховій діяльності пов'язується з тим, як дитина вчиться використовувати вже набутий сенсорно-емоційний досвід та створювати причинно-наслідкові зв'язки. На цьому рівні дитина вчиться встановлювати зв'язки не лише між властивостями свого тіла, властивостями оточуючих предметів та своїх емоційних реакцій. Вона починає вчитися розуміти, як її дії можуть бути сприйняті іншими, розуміти емоції інших людей (на основі власного досвіду) і встановлювати смислові зв'язки між своїми діями та діями й емоційними реакціями інших. Розуміння зв'язків властивостей предметів та емоцій відбувається відповідно з опорою більше на процеси пам'яті та аналітико-синтетичні розумові процеси.

Здійснювана нами експериментальна робота показує, що використання такої моделі у практичній роботі дозволяє вчити дітей раннього дошкільного віку успішно долати інформаційну невизначеність шляхом розумового аналогізування.

#### *ЛІТЕРАТУРА*

1. Бернштейн М.О. Біомеханіка і фізіологія рухів, М., 1997. 432 с.
2. Біла І.М. Психологія творчого конструювання в дошкільному віці К.: Веселка, 2011. 431с.
3. Ваганова Н. А. Формування творчого мислення дітей 5-7 років в умовах інформаційної невизначеності. Психологічні проблем творчості: матеріали XXII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 23 липня 2022 року). Київ, 2022. С. 38-46.
4. Виготський Л.С. Психологія розвитку людини. М.: Єксмо, 2005, 1136 с.
5. Гурковська Т. Л. Предметна діяльність дітей раннього віку: становлення та розвиток. Вихователь методист дошкільного закладу, 2008. №1. С. 13 – 17.
6. Євдокімова О.О. Історія психології: навч. посіб. Харків: Константа, 2020. 320 с.
7. Моляко В.А. Творча конструкторологія (пролегомени). К.: Освіта України, 2007. 388с.
8. Моляко В. О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема. У кн.: Здібності, творчість, обдарованість. За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир: Рута, 2006. С.13 – 20.
9. Музика О.Л.,Портницька Н.Ф. Розвиток творчих здібностей у наслідувальній діяльності: навчальний посібник. Житомир. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 128 с.
10. Перцептивно-мисленнєві стратегії творчого конструювання інформаційних систем у навчальній та трудовій діяльності: монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.]. К. 2018. 194 с.
11. Піаже Ж. Мовлення і мислення дитини. АСТ, 2022. 461 с.
12. Подьяков М.М. Мислення дошкільника М.: 1977. 362 с.
13. Творча діяльність в ускладнених умовах: науково методичний посібник / за ред. В. О. Моляко. К.: 2007. 308 с.
14. Третяк Т. М. Дослідження стратегіальної організації мисленнєвих процесів при конструюванні інформаційних систем. Актуальні проблеми психології.

- Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Том XII. Психологія творчості. К.: Фенікс, 2016. С.296-307.
15. Функціонування творчого мислення в інформаційно-віртуальному просторі суб'єкта: монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.]. Київ – Львів: Видавець Вікторія Кундельська, 2021. 194 с.
  16. Ціннісні орієнтації дитини у дитини у дорослому світі: навчальний посібник. За ред. Піроженко Т.О. К.: Видавничий дім «Слово», 2016. 208 с.
  17. Busquet M. Heureux dans son corps, heureux à la crèche. Le bien-être et l'accueil collectif et individuel de la petite enfance. Dunod, 2019, 159 p.
  18. Nadel J. Imiter pour grandir. Développement du bébé et de l'enfant avec autisme Année : 2021. 252 p.

### **Розділ 3. ПРОЯВИ МИСЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ**

*(Н. А. Ваганова)*

#### **3.1. Аналіз та діагностика мислення дітей дошкільного віку.**

Розвиток мислення є найважливішим етапом в онтогенезі людини і, зокрема, в його навчальній діяльності, тому що особливість мислення полягає в тому, щоб розширювати межі нашого пізнання, розкривати сутність явищ сприйнятих ззовні. Як відомо, мислення відображає зв'язки між предметами і явищами, їх відносини між собою, їх властивості та сутність, все те, що не дано безпосередньо в відчутті і сприйнятті. Так, уже в сприйнятті дійсності властивості і предмети дані в деяких взаєминах, сполученнях, зв'язках, але існують вони в нерозчленованому єдності. Завдання мислення полягає в тому, щоб, проаналізувавши даність, виявити необхідні зв'язки, відокремивши їх від випадкових збігів, і узагальнивши ці дані створити логічний шлях від загального до конкретного.

Творче мислення – один з видів мислення, характерний створенням нового продукту і новоутвореннями в ході самої пізнавальної діяльності по його створенню. За багато років досліджень феномена творчого мислення виникло безліч теорій про те, що відповідає за розвиток творчого мислення, як воно пов'язане з поняттям «креативність», вроджена це здатність або придбана, і чи є даний вид мислення синтезом інших видів мислення.

Процес творчості починається з уміння самостійно бачити проблеми, що існують в навколишньому житті. Різниця між «шаблонним» та творчим мисленням полягає в «перетворюючому» баченні, що завжди пов'язане з доцільністю і необхідністю, а також в умінні бачити позитивні і негативні явища соціального життя, які вимагають виправлення або збереження. З останнім пов'язано й уміння бачити власні недоліки та особистісні якості, на які можна спиратися, а які, навпаки, компенсувати або виправляти. Так, О.Є. Озерова (Озерова, 2005), досліджуючи розвиток творчих перцептивних процесів у дітей, вважає, що «тренування» мислення починається з уміння бачити предмети і об'єкти у навколишньому житті, які можуть бути вдосконалені і перебудовані.

Для цього у дітей, зокрема у старших дошкільників, необхідно розвивати операції творчого мислення, а саме: бачення, вдосконалення, змінення, перетворення, з'єднання. Всі ці операції, які легко простежуються в будь-якому продукті людської творчості, повинні бути «пропущені через свідомість» дитини і підкріплені конкретними видами її продуктивної діяльності. Наприклад, дітям дають завдання уважно придивитися навколо і побачити (у дитячому садочку, школі, на вулиці, вдома і ін.) все те, що є, на думку дитини, добрим, позитив-

ним й вимагає збереження, і те, що, навпаки, потребує виправлення, вдосконалення або змінення. Саме таке «бачення» є першим і головним кроком в творчості.

Діагностика креативного мислення дитини дошкільного віку нерозривно пов'язана з проблемою діагностики та розвитку її здібностей, обдарованості, які є результатом складної взаємодії спадковості (природних задатків) та соціального середовища, опосередкованого діяльністю самої дитини. У той же час не можна ігнорувати і роль психологічних механізмів саморозвитку особистості, які лежать в основі формування і реалізації індивідуального обдарування, так прикладом ранньої обдарованості є так звані вундеркінди – діти з надзвичайно яскравими успіхами в якійсь певній діяльності, з дуже високим раннім розвитком пізнавальних здібностей та окремих процесів, таких як феноменальна пам'ять, спостережливість, зачатки креативності яскраво виражена допитливість.

У дошкільному віці порівняно з іншими віковими періодами, виникають особливо сприятливі передумови розвитку креативності, обдарованості, забезпечується різнобічний розвиток психічних якостей особистості дитини, тому за багатством проявів творчості саме дошкільний вік називають «золотим періодом» дитинства. Особистість дитини можна розвинути тільки в умовах розвиваючого середовища, яке побудоване на принципі добровільності та реалізації особистісної індивідуальності, коли ефективним засобом розвитку буде виступати творча діяльність, яка більш за все притаманна дітям дошкільного віку і є для них органічною: ефект новизни, оригінальності, емоційної виразності як характеристик творчості відповідають самій природі дитинства, його позитивним відношенням до художніх форм пізнання.

Тепер розглянемо більш детально як розвивається мислення, зокрема креативне у дітей дошкільного віку. У процесі мислення дитини дошкільного віку переважає спрямованість на вирішення конкретних завдань, які пов'язані з діяльністю: грою, малюванням, конструюванням, ліпленням, елементарними трудовими процесами. Узагальнення дітей дошкільного віку частіше охоплюють зовнішні ознаки, які мають відношення до практичного застосування предметів. Старшому дошкільнику вже доступне розуміння багатьох причинних зв'язків між явищами, але це розуміння майже не виходить за межі його невеличкого власного досвіду. Процеси мислення дошкільників взагалі міцно пов'язані з діями, тому і називається такий вид мислення наочно-дієвим, пізніше вже з'являється образне мислення, в змісті якого переважають образи, більш-менш узагальнені уявлення про його об'єкти. У дітей дошкільного віку ще велике місце займають безпосередні уявлення, які іноді утруднюють необхідне відволікання від конкретного, щоб зрозуміти абстрактне, але поступово формується вміння

абстрагуватися від конкретного, давати нескладні узагальнення та робити висновки.

Особливості розвитку мислення дитини дошкільного віку полягають в істотних вікових змінах цієї найважливішої системної функції, що забезпечують адаптацію дитини до умов життєдіяльності в її предметно-ігровому та соціальному середовищі. Мислення дошкільників у значній мірі є наочним, але наприкінці дошкільного віку вже включає в себе елементи розумових абстрактних операцій, що може розглядатися як прогресивне змінна в порівнянні з раннім віком. Так, якщо в ранньому дитинстві провідна форма мислення – наочно-дієва, то у старшому дошкільному віці вже домінує наочно-образне мислення і починають з'являтися елементи словесно-логічного мислення. Так, відбувається поступова концептуалізація розумової діяльності, яка підводить дитину-дошкільника до операціонального мислення.

Розвиток творчого мислення у дітей старшого дошкільного віку та їх вміння самостійно ставити проблеми і розв'язувати творчо-пізнавальні задачі формується у процесі особистісної взаємодії дитини з дорослим в певній системі. Специфіка розвитку такої взаємодії обумовлена змінами соціального контексту, особливостями когнітивного та особистісного розвитку сучасних дітей в умовах існуючого інформаційно-насиченого середовища. У той же час не можна ігнорувати і роль психологічних механізмів саморозвитку особистості, які лежать в основі формування і реалізації індивідуального обдарування дітей в новому освітньому середовищі.

Для загального спрямування нашого дослідження безперечно мають неабияке значення численні розробки, що їх здійснював Дж. Брунер, звертаючи увагу в тому числі на особливості наочно-образного мислення дитини, формування у неї відповідної картини образу світу на різних вікових дитячих групах (Брунер, 2006). Так, вчений наголошував на тому, що в процесі репрезентації картини світу відбувається вражаюче зміщення акцентів: спочатку дитина пізнає свій світ головним чином завдяки тим звичним діям, за допомогою яких вона «може впоратись» із цим світом. З часом цей світ стає приступним дитині в образах, порівняно вільних від дій: поступово формується додатково ще один дуже вагомий шлях – перехід дій та образів у мовленнєві засоби, що розширює усю систему уявлень. Усе це в залежності від конкретики віку складає основу відповідної інтелектуальної діяльності.

Ж. Піаже вважав вихідною точкою розвитку мислення дитини таке мислення, яке ще не спрямоване на дійсність, так зване міражне мислення або уява як первинна форма дитячої свідомості, адже маленькій дитині ще важко навчитися відрізнити фантазію від реальності (Піаже, 2008). Лише у старшому дошкільному віці, на думку вченого, дитина починає враховувати реальність й

приспосовуватися до неї, а дитячий егоцентризм є перехідним ступенем від пізнавальної уяви до реалістичного мислення. У дослідженнях Піаже розвиток пізнавального мислення дитини пов'язувався з розвитком символічної функції, а уява розглядалась як особлива форма репрезентативного мислення, яка вже дозволяє дитині передбачати зміни оточуючої дійсності.

Дитина пізнає дійсність, впливаючи на неї, розуміє світ, змінюючи його, тобто її мислення відбувається в дії і в дії виявляється. Ще С. Л. Рубінштейн зазначав, що мислення як пізнавальна діяльність пов'язана саме з дією: дія є первинною формою існування мислення, а усі розумові операції (аналіз, синтез і т.д.) виникають спочатку як практичні дії і лише потім стають операціями теоретичного мислення (Рубінштейн, 2000). Початковим моментом мисленнєвого процесу є проблемна ситуація, для якої немає готових засобів розв'язання. Так, мислити дитина починає, коли у неї з'являється потреба щось зрозуміти, вирішити будь-яку пізнавальну задачу, і мислення зароджується і розвивається спочатку в процесі спостереження, яке є не чим іншим, як цілеспрямованим «розуміючим» сприйманням.

А. В. Брушлінський, продовжуючи фундаментальні роботи С. Л. Рубінштейна, звертався до характеристики мислення як відображення безперервних змінних умов життя, як пошуки й відкриття суттєво нового. Він, зокрема, робив чіткий наголос на тому, що діти, засвоюючи вже відомі знання й роблячи це з допомогою дорослих, повинні при цьому формувати своє самостійне мислення, інакше засвоєння знань буде лише формальним, поверховим, механічним, «бездумним», оскільки мисленнєва діяльність це необхідна основа для засвоєння раніше здобутих знань й для здобування вже зовсім нових знань (Брушлінський, 2006). Особливу увагу вчений звертав саме на прогностичні функції мислення: людина шукає, прогнозує, відкриває нове, невідоме як конкретного носія певних й все в більшій мірі визначених відношень між умовами й вимогами розв'язуваної задачі, заповнюючи, так би мовити, існуючі інтервали невідомого в загальній структурі вже відомого.

Аналізуючи психологічні дослідження щодо динаміки мислення в дошкільному віці, відзначимо, що розвиток мислення дитини відбувається в декількох планах: безпосередньо в дієвому плані, в образному плані і в плані мовному, які, звичайно, взаємодіють і взаємопроникають один в одного.

Головною зміною у процесі мислення є «переклад» зовнішньої дії у внутрішній план, що надає можливість дитині діяти в умі. Так, приблизно до чотирічного віку у дошкільника в цілому завершено процес формування основних психічних функцій, а саме зорового сприймання, уваги, короткочасної пам'яті, що створює необхідне підґрунтя для становлення та розвитку наочно-образного мислення і появи вже елементів словесно-логічного мислення, що не скасовує

дії попередніх видів мислення, а саме наочно-дієвого та наочно-образного мислення, а, навпаки, розширює, якісно змінює когнітивну сферу як систему пізнавальних функцій дитини. Завдяки подальшому розвитку систем перцепції, пам'яті, уваги дитина може вирішувати різні життєві завдання не тільки в ході практичних дій з предметами, але й «діяти в умі»– з опорою на образи, тобто уявлення про ці предмети.

М. М. Поддяков досліджуючи зв'язок наочно-дієвого і наочно-образного мислення дітей у процесі дитячого експериментування, визначив особливий тип мислення дитини, який він позначив саме як дитяче експериментування, що представляє собою єдність наочно-дієвого і наочно-образного мислення й яке направлене на виявлення прихованих від спостереження властивостей і зв'язків предметів (Поддяков, 2008). Вчений дійшов висновку, що у процесі експериментування дитина отримує нову інформацію, де поряд з явними і виразними знаннями у неї виникають смутні, неясні знання, що веде до перебудови як самих дій, так і уявлень дитини про досліджуваний об'єкт. Експериментування стимулює дошкільника до пошуків нових дій і сприяє розвитку креативності та гнучкості дитячого мислення.

Можливість самостійного експериментування дає дитині можливість пробувати різні способи дії, знімаючи при цьому страх помилитися і скутість дитячого мислення: в даній діяльності чітко представлений момент саморозвитку, а саме перетворення об'єкта розкривають перед дитиною його нові властивості, які, в свою чергу, дозволяють будувати нові, більш складні перетворення. На думку М. М. Поддякова, взаємоперехід ясних і неясних знань дитини й становить основу і суть саморозвитку дитячого мислення, що передбачає не тільки використання вже готових схем і способів дії, а й побудова нових, звичайно, в межах віку і можливостей самої дитини.

Дослідження О. І. Савенкова також показують, що початок самостійної творчості дитини лежить в стихійному експериментуванні та пошуковій діяльності, яка направлена на подолання невизначеності проблемної ситуації (Савенков, 2004). На думку вченого, дослідницька поведінка є однією з найважливіших умов розвитку мислення і інтелектуально-творчого потенціалу дитини, а ядром творчості в дошкільному віці виступає саме пошукова діяльність, в якій проявляється природна допитливість, активність, творча трансформація дитиною нових знань і досвіду.

Мислення як основна форма пізнавальної активності розвивається у процесі організованих занять (навчанні), у ігровій, художньо-творчій діяльності, що надає дитині можливість привласнювати досвід інших людей (так зване репродуктивне мислення), самостійно вирішувати суб'єктивно нові завдання (творче



мислення) і здійснювати прогнозування, що виражається у формі «інтелектуальної» ініціативи та надситуативної активності.

### **3.2. Особливості проявів творчого мислення старших дошкільників в умовах інформаційної невизначеності.**

У вітчизняній психології вивченням процесу творчого мислення займалися такі вчені як Л. С. Виготський, О. Н. Леонтьєв, В. П. Зінченко, В. О. Моляко і багато інших. Л. С. Виготський писав, що будь-яка діяльність людини, результатом якої є не відтворення колишніх у її досвіді вражень або дій, а створення нових образів або дій, і буде належати до цього другого роду творчого мислення (Виготський, 1998). Мозок є не тільки орган, який зберігає і відтворює наш колишній досвід, він також комбінує, творчо переробляє і будує з елементів колишнього досвіду нові зв'язки і нову поведінку. Вчений у своїх працях зазначав, що творчість, безумовно, є свідомим процесом, якому передують несвідома робота уяви, що викликає яскраві, емоційні образи, що і називається натхненням, осяянням, творчою інтуїцією, але ще не творчістю.

Американський вчений Дж. Гілфорд виділив два типи мислення, а саме: конвергентне і дивергентне мислення. Е. П. Торренс прирівнював креативність до творчого мислення, вважаючи, що вона пов'язана, перш за все, з процесом вирішення проблеми. Розглядаючи творче мислення як природний процес, який породжується сильною потребою людини в знятті напруги, що виникає в ситуації невизначеності або незавершеності, Е. П. Торренс припускав можливість виявляти як здатності до творчості, так і умови, наділяти і стимулюючи цей процес, а також оцінювати його продукти (результати).

Не дивлячись на безліч досліджень і праць, залишається невирішеним одне з головних питань, чи можна формувати творче мислення? Чи є цей пізнавальний процес генетично зумовленим або залежить від навколишніх умов, чи можна виховати таланти «з нуля»? Чи є творче, продуктивне мислення – вищою формою мислення, синтезом усіх його видів? Або це окремий вид мислення? В даний час, як і раніше залишається спірним питання: чи є творчий процес «нормативним» для всіх, але мають більш сильні або слабкі прояви у кожного індивіда, або він доступний тільки окремим індивідам в певні моменти часу, при збігу певних умов.

Як відомо, саме у дошкільному віці порівняно з іншими віковими періодами, виникають особливо сприятливі передумови розвитку творчого мислення, обдарованості, забезпечується різнобічний розвиток психічних якостей особистості дитини. Дослідження О. С. Белової, Л. А. Венгер, О. М. Д'яченко, Н. С. Лейтес, О. М. Матюшкіна, В. О. Моляко, О. І. Савенкова доводять, що підвищена розумова активність – характерна риса дитинства, яка виражається в

природньо обумовленій потребі дитини в розумових враження і інтелектуально-пізнавальних діях. Домінуюча у дошкільників пізнавальна активність виражається у формі дослідницької пошукової діяльності і проявляється в більшій чутливості до новизни. Ядром творчості в дошкільному віці виступає саме пошукова діяльність, в якій проявляється і природна допитливість, і пізнавальна активність, і творча трансформація дитиною нових знань і досвіду. Прикладом ранньої обдарованості є, так звані вундеркінди, діти з надзвичайно яскравими успіхами в якійсь певній діяльності, з дуже високим та раннім розвитком пізнавальних здібностей та окремих процесів, таких як феноменальна пам'ять, спостережливість, кмітливість та яскраво виражена допитливість.

Так, Л. А. Венгер розглядав пізнавальну діяльність дошкільників як активну творчу діяльність з придбання і використання знань, яка характеризується пізнавальною активністю, активною перетворюючою позицією дитини як суб'єкта цієї діяльності і визначає структуру пізнавальної діяльності, що складається із чотирьох компонентів: пізнавального інтересу, пізнавальних здібностей, пізнавальних способів дій та пізнавальних вмінь дитини (Венгер, 2008). Пізнавальні здібності відносяться до загальних здібностей і включають в себе здатність дитини до довільної уваги й сприймання, до довільної пам'яті і логічного мислення, а також до творчій уяви. Саме від пізнавальних здібностей, які охоплюють сенсорні, інтелектуальні та творчі здібності, залежить успішне оволодіння будь-яким видом діяльності, а завдяки пізнавальному інтересу, як пізнавальної спрямованості на об'єкт пізнання, у дітей виникає пізнавальна активність, що пов'язана з позитивними емоційними переживаннями.

Отже, однією з важливих завдань навчання є формування і розвиток творчого мислення у дітей, а саме формувати у них здатність мислити образами, створювати оригінальні роботи, розвивати здатність до свідомого і творчо активної «ведення» своїх проєктів. Так, роботи відомих психологів (К. Г. Юнга, І. П. Павлова та ін.) пояснюють, що процес творчого здійснюється за рахунок збалансованої роботи двох сформованих сторін мислення: образно-чуттєвої і понятійно-логічної. І якщо одна з базових сторін мислення сформована недостатньо, тоді творчий процес неповноцінний, тому наступною умовою, необхідною для успішного розвитку творчого мислення та вирішення завдань є подача матеріалу, таким чином, що б активізувати образно-емоційне сприйняття світу і емоційне спостереження. Творче мислення безпосередньо залежить від якості інформації, що надійшла і від її сприйняття. Р. Арнхейм писав, що елементи мислення в сприйнятті і сприйняття в мисленні взаємно доповнюють один одного, вони перетворюють людське пізнання в єдиний процес, який йде нерозривно від елементарного придбання сенсорної інформації до узагальнення теоретичних ідей.

Процес творчого мислення як ніякий інший процес найбільш повно об'єднує в собі два аспекти творчості: – процес образного пізнання світу – процес створення нового, як результат художнього пізнання дійсності. Незважаючи на велику кількість методик, на жаль немає єдиної системи, поетапно розвиваючої творче мислення, але як показують багато досліджень цей процес можна активізувати і більш того при строгому дотриманні умов – зробити більш продуктивним. Можна зробити висновки, що творче мислення визначається інтелектуально-образним початком, творче мислення обумовлено дотриманням системності, цілісності форми подачі і змісту, і так само постійного виховання художнього смаку дітей.

### ***3.3. Психолого-педагогічні аспекти забезпечення психічного здоров'я дітей в умовах війни та повоєнного часу.***

В умовах сьогодення організація та створення інформаційно-освітнього простору повинно відбуватися з урахуванням безпекової ситуації за допомогою очної, дистанційної або змішаної форм роботи, звертаючи особливу увагу на психологічні аспекти щодо надання дітям необхідного педагогічного супроводу та психологічної підтримки.

Важливим показником якості освітнього процесу є створення безпечного, сучасного інформаційного простору – розвивального та орієнтованого на особистісний розвиток дитини задля реалізації її індивідуальної траєкторії розвитку – із застосуванням сучасних технологій, освітніх програм, пердметно-ігрового обладнання. З урахуванням реалій сьогодення питання щодо створення безпечного освітнього середовища є пріоритетними і набувають принципово важливого значення задля забезпечення необхідних умов щодо навчання і розвитку, повноцінної соціалізації дітей, налагодженню тісної комунікації всіх учасників освітнього процесу.

Сьогодні в існуючих умовах воєнного стану психологам, соціальним педагогам надзвичайно важливо володіти елементарними навичками самопомоги та психологічної допомоги дітям у стані стресу, подолання тривожності, нападів панічної атаки тощо. Педагогу, психологу необхідно володіти елементарними засобами розслаблення дитини, зниження її нервового напруження, тривожного стану, а також вчасно вміти переспрямовувати увагу конкретної дитини, або групи дітей в будь-яких ситуаціях: важливо вміти зацікати їх, налаштувати на позитивні явища, знайти способи відвернення уваги від негативу, або навпаки, залучити до колективних ігор чи індивідуальної роботи з метою покращення самопочуття, піднесення їхнього настрою тощо.

Створення безпечних умов перебування дітей у закладах освіти включає облаштування внутрішнього простору приміщень укриттів та облаштування

групового простору для організації різних видів діяльності дітей. Освітнє середовище, в якому перебувають діти в нових соціальних умовах, має бути не лише безпечним, а й розвиваючим, інформативним, змістовним, цікавим, і стимулюючим їхній інтелектуально-емоційний, діяльнісно-поведінковий та ціннісний розвиток. Для цього бажано використовувати як синхронне, так і асинхронне навчання. Синхронне, коли відбуваються онлайн-заняття з дітьми, а асинхронне навчання – це процес, коли педагог записує відео заняття для самостійного опрацювання дітьми індивідуально чи разом з батьками.

В умовах запровадження дистанційної форми роботи з дітьми батьки мають стати помічниками та «партнерами» педагогів, тому важлива і необхідна перша робота саме з батьками, надання саме їм психолого-педагогічної підтримки, а вже потім здійснювати роботу з їхніми дітьми. Для дітей надзвичайно важливо відчувати безпеку, захист, повну емоційну присутність батьків, особливо під час тривоги, у небезпечних надзвичайних ситуаціях. Батькам рекомендується співпрацювати з психологами, педагогічними працівниками, звертатися за порадами щодо питань виховання, розвитку дитини, пам'ятати, що спільне проведення вільного часу зі своїми дітьми, щоденне спілкування є запорукою їхнього успішного подальшого майбутнього. Так, наприклад, педагог, психолог консультує батьків дитини щодо того, як її розвивати, які психологічні особливості розвитку даного віку або як правильно надати елементарну психологічну допомогу дитині у стані стресу, як її заспокоїти, як впоратися з агресією чи істерикою тощо.

Ефективним засобом у роботі з дітьми є гра. Саме під час гри діти швидко у доступній формі оволодівають знаннями та уявленнями про оточуючий світ, вчаться використовувати їх на практиці і проявляють свою активність, творчість і самостійність. Ігрова компетентність одна із найважливіх соціальних компетентностей дітей, що формуються в дошкільному віці і є одним із провідних напрямів діяльності закладів дошкільної освіти. Гра – провідна діяльність дітей дошкільного віку, яка передбачає емоційно насичену спонтанну активність, позитивну взаємодію в ігрових та рольових діях, реалізацію особистих інтересів та можливість застосування наявних і освоєння нових знань. Психологам та педагогам необхідно створити безпечні умови для повноцінної участі дітей у будь-яких видах ігор, як дитячих самодіяльних, з іграшками, так й ініційованих дорослими з метою навчання (дидактичні, конструктивно-будівельні, рухові, словесні, настільно-друковані), або з метою організації дозвілля, наприклад, ігри-естафети, драматизації, хороводи, обрядові, карнавальні ігри та інші.

У процесі гри відбувається розвиток пізнавальних способів дій та пізнавальних вмінь дитини. Пізнавальні способи дій полягають в умінні дитини аналізувати і синтезувати отриману інформацію, тобто вміння аналізувати предме-

ти і явища за окремими ознаками, досліджувати об'єкти як в цілому, так і за окремими складовими, складання цілого з частин, використання цих знань в різних видах діяльності. Значна роль належить сюжетно-рольовим іграм, у процесі яких у дітей розвиваються сприймання, мислення, уява, пам'ять, а також мова, комунікативні здібності, особистісна і мотиваційна сфери. Ще Г. С. Костюк зазначав, що завдяки ігровій діяльності діти повніше і точніше сприймають використовувані в ній предмети: у грі формуються у дитини просторові й часові сприймання, тривалість і послідовність навколишніх явищ.

Під час проведення творчих ігор дорослі долучаються до гри через другорядні ролі, не беручи при цьому на себе головну роль й надмірну ініціативу, а пропонують та заохочують дітей до нових сюжетних ліній, створюють безпечний процес партнерства, підтримки дитячих інтересів та ігрових дій. Необхідно також стимулювати та мотивувати спілкування дітей одне з одним, допомагати висловлюватися та коментувати свою діяльність та своїх однолітків. Психолог допомагає створити таку атмосферу, де всім комфортно, щоб ніщо не відволікало від процесу творчості, не розпитує дітей, що з ними відбувається чи що вони відчувають, а натомість створює умови, в яких запускаються механізми вільної самодіяльної творчої гри, з'являються ініціативність, креативність, самостійність та свобода вибору дитини.

Якщо говорити про дошкільний вік, то у процесі гри, яка є своєрідною формою активного пізнання навколишнього світу, у дітей розвивається самосвідомість, формується здатність до супідрядності мотивів та змінюється сприймання себе і оточуючих, «свого місця» в системі відносин з оточуючими, прагнення і вміння оцінювати вчинки, поведінку інших дітей та дорослих. У грі розвиваються усі психічні процеси дитини – мова, сприймання, мислення, уява, пам'ять, пізнавальні здібності, а також особистісна і мотиваційна сфери.

Наступним ефективним засобом забезпечення та підтримки психічного здоров'я дітей виступає метод арт-терапії. Цей метод є достатньо екологічним, тому що він підходить як дітям, так й дорослим з різними симптомами: страхами, тривогами, агресією тощо. Це психотерапевтичний метод, який дозволяє дитині за допомогою будь-якої творчої діяльності пережити свої страхи, внутрішні конфлікти, тривогу. Чим арт-терапія відрізняється від звичайних художніх занять, наприклад, від малювання? Так, на уроках малювання важливий певний результат, дитина виконує завдання, яке їй дає дорослий. Натомість в арт-терапії важливий сам процес, а не результат. З допомогою гри та творчості дитина проявляє те, що турбує її всередині: через кольори, фарби, природні матеріали, сюжет, який вона хоче зобразити тощо.

Сам процес творчості сприяє та допомагає людині самостійно зцілитися, й вкрай важливо не втручатися у цей процес, щоб не порушити баланс, а нато-

мість створити умови, в яких дитина чи дорослий можуть самостійно обрати творчий інструмент для самозцілення. Так, можна малювати, робити аплікації, танцювати, або створювати казки, вигадувати історії, ліпити з пластиліну чи глини, працювати з піском або з якимось іншим матеріалом. Тобто пропонується будь-яка творча діяльність, що допомагає дитині проявити та висловити свої емоції, переживання, тривоги. Головне, що зцілює сам процес, а не результат. З маленькими дітьми бажано, щоб приміщення, простір, в якому проводяться заняття, був один і той самий, а також однакова група психологів, педагогів чи волонтерів, які працюють з дітьми. Доречно мати різні творчі інструменти: олівці, фарби, фломастери, багато паперу, пластилін, природні матеріали тощо.

Присутність психолога, його підтримка та зацікавленість у процесі творення допомагають дитині прожити якусь конфліктну внутрішню ситуацію, через творчість дитина проявляє те, що турбує її всередині, через кольори, фарби, природні матеріали, сюжет, який вона хоче зобразити. Психолог комунікує з дитиною невербально, часто на символічному рівні допомагає їй впоратися зі страхами чи тривогою, тому не обов'язково втручатися у сам процес дитячого творення, запитувати про те, що дитина хоче зобразити.

Необхідність поглибленого вивчення проблеми розвитку та становлення особистості дитини, починаючи з дошкільного віку, пов'язана з розробкою подальших нових психолого-педагогічних аспектів розвивальної взаємодії та засобів стимулювання творчої активності дітей, їх готовності до розв'язання творчих задач за умов інформаційної насиченості, та взагалі у надзвичайних ситуаціях або в умовах воєнного стану. В якості основних шляхів здійснення і оптимізації можна виділити впровадження у практику особистісно орієнтованої моделі, спрямованої на формування механізмів саморозвитку, формування універсальних, у тому числі творчих, здібностей, самореалізацію людини в життєдіяльності та життєтворенні, та оптимізацію психолого-педагогічних умов розвитку особистості у сучасному українському суспільстві.

Ефективним засобом розвитку і становлення особистості дитини виступає творча діяльність, яка більш за все притаманна дітям і є для них органічною: ефект новизни, оригінальності, емоційної виразності як характеристик творчості відповідають самій природі дитинства, його позитивним відношенням до художніх форм пізнання. Для того, щоб творча діяльність мала розвиваючий вплив, необхідна обов'язкова умова в формі розвивальної взаємодії педагога і дитини, так як оптимальність особистісного розвитку залежатиме не стільки від змісту і характеру дитячої діяльності, а скільки від активності самої дитини та її взаємодії з дорослим. В.В. Давидов зазначав, що самоцінність дитинства полягає саме в тому, що різноманітні види діяльності дитина має здійснювати за власним бажанням, а сам процес їх виконання насамперед повинен приваблю-

вати дітей і сама діяльність має бути для них бажаною (Давидов, 1998). Й тільки тоді, здійснюючи різні види такої діяльності з позитивними емоціями, вони будуть опосередковано навчатися, набувати знань, вмінь та навичок і, головне, розвиватися як творча особистість.

Наступним кроком у розвивальній взаємодії суб'єктів є формування здібностей до творчості через різні види діяльності. Це можуть бути творчі завдання, які спрямовані на розвиток у дітей творчих перцептивних процесів, а саме: сприймання, пам'яті, мислення, творчості. Основними показниками прояву творчих здібностей у дітей будуть виступати оригінальність як здатність до генерації ідей, до нових, несподіваних рішень; допитливість, відкритість та інтерес до усього нового; швидкість і гнучкість думки, що включає в себе кількість ідей та здатність швидко і без зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу; також добре розвинута навичка переносу, яка забезпечує вміння легко переходити від одного класу явищ до іншого, бути готовим до інтелектуального ризику і парадоксів у ситуаціях невизначеності.

Розвивальна взаємодія суб'єктів повинна обов'язково спиратися на принцип єдності всіх сфер життєдіяльності дитини: емоційної, комунікативної та пізнавальної, що передбачає забезпечення всіх сфер її психічного розвитку: інтелектуального, емоційного, вольового, а також культурологічного і духовного аспекту розвитку. Й обов'язково ґрунтуватися на гуманістичних принципах взаємовідносин дорослого і дитини, а саме: на принципі рівності на відміну від традиційного принципу субординації в дисциплінарно-авторитарній моделі навчання і виховання; на принципі діалогізму на відміну від принципу монологізму, коли взаємодія відбувається лише в одному напрямку – від дорослих до дітей; на суб'єкт-суб'єктному принципі взаємодії та співіснування світу дорослих і світу дітей на відміну від авторитарного принципу контролю з боку дорослих; на принципі свободи, який забезпечує можливість дітей обирати власний шлях самовизначення, самотворення (у межах вікових можливостей і, зрозуміло) на відміну від принципу сваволі, коли світ дорослих нав'язує свої закони світу дітей; на принципах співрозвитку та єдності, за якими світ дитинства і світ дорослих складають єдиний світ людей, які гармонійно доповнюють один одного; та на головному принципі прийняття, який має забезпечувати, безвідносно до норм, оцінок дорослих, прийняття дитини такою, якою вона є.

Таким чином, творчу особистість можна формувати тільки в умовах розвиваючого середовища суб'єктів освітнього простору, яке “побудоване” на принципі добровільності та реалізації особистісної індивідуальності дитини.

Аналіз сучасних тенденцій особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору вказує на безліч відкритих питань, серед яких принципово важливого значення набуває проблема дослідження розвитку й формування інтегративних

когнітивних і творчих якостей особистості дитини в процесі розвивальної взаємодії з дорослим в умовах ціннісних трансформацій та інноваційного освітнього простору. Специфіка розвитку такої взаємодії обумовлена змінами соціального контексту, особливостями когнітивного та особистісного розвитку сучасних дітей в умовах існуючого інформаційно-насиченого середовища. У той же час не можна ігнорувати і роль психологічних механізмів саморозвитку особистості, які лежать в основі формування і реалізації індивідуального обдарування, а саме дошкільний вік має виняткове значення для розвитку і становлення творчої особистості дитини, її здібностей та особистісних якостей.

Підсумовуючи, зазначимо, що у процесі взаємодії дитини з дорослим відбувається розвиток усіх компонентів пізнавально-творчої діяльності, творчих здібностей та пізнавальних вмінь. Важливо також, щоб у вікових групах для дітей були створені осередки за інтересами, зонування ігрового простору на гмірні й тихі зони, предметно-ігрове обладнання для ігор, занять, художньо-творчої діяльності, тобто сучасний універсальний дизайн оточуючого середовища, орієнтований на особистісний розвиток дитини, реалізацію її потенціалу, індивідуальних уподобань, інтересів, здібностей. А враховуючи реалії сьогодення важливо об'єднати зусилля психологів, педагогів, батьків для зміцнення національної ідентичності дітей, як основи, яка виховує справжній патріотизм, особистісну та національну гідність, що сприятиме формуванню позитивного образу своєї країни, виховувати ціннісне ставлення до своєї сім'ї, до своєї родини, як частинки свого народу, його традицій, культури, історії.

### ***3.4. Методика розвитку мислення дітей за системою творчого тренінгу «КАРУС».***

В умовах сьогодення організація та створення інформаційно-освітнього простору повинно відбуватися з урахуванням безпекової ситуації за допомогою очної, дистанційної або змішаної форм роботи, звертаючи особливу увагу на психологічні аспекти щодо надання дітям необхідного педагогічного супроводу та психологічної підтримки. Сучасна наука нагально потребує розширення діапазону досліджень, які безпосередньо пов'язані з принциповими питаннями розвитку і становлення особистості дитини, і водночас орієнтування на збереження її психічного та загального здоров'я у надзвичайних ситуаціях або в умовах воєнного стану.

Виходячи з розробок лабораторії психології творчості, пов'язаних з вивченням особливостей творчого сприймання нової інформації та творчої діяльності в умовах її новизни, дефіциту, або навпаки, надлишку, що в будь-якому випадку створює ускладнену ситуацію, яка потребує проявів творчих умінь, навичок подолання не тільки суто суб'єктивних перешкод, але і самого



суб'єктивного реагування на труднощі, ми орієнтуємо нашу програму на формування у старших дошкільників як загальної психологічної готовності до подолання подібних перешкод, так і з можливостями формування у них перцептивних умінь, які органічно вплітаються в загальну структуру особистісного інтелекту, теоретичного і практичного мислення, що в кінцевому результаті буде визначати вже конкретні можливості суб'єкта у подоланні стресогенних ситуацій, здійсненні діяльності та досягнення кінцевого успіху, чим можна охарактеризувати практично будь-яку діяльність дітей, починаючи з ігрової та навчальної.

Як відомо, система КАРУС орієнтована на навчання творчості, творчим вмінням, знаходженню творчих рішень при розв'язанні нових задач у різноманітних сферах діяльності, науки, техніки, побуду, наприклад, перелік подібних систем є у працях Г.Я. Буша та ін. Усі подібні системи налаштовані на загальну та спеціальну підготовку суб'єкта до різних видів діяльності в сучасних умовах інформаційного навантаження, стресових ситуацій, використання комп'ютерної техніки тощо. До останнього часу переважаюча частина досліджень присвячена школярам, студентам, професійним працівникам і в незначній мірі дітям дошкільного віку, що суперечить давно висвітленим питанням інтелектуальної, емоційної підготовки дошкільників до шкільного навчання з орієнтацією їх на успішну учбову діяльність.

За визначенням автора системи КАРУС В.О. Моляко, стратегіями є психологічні програми діяльності, що включають і логічні складові, й інтуїтивні компоненти, які полягають у готовності суб'єкта до творчої діяльності, в наявності у нього комплексу умінь і здібностей до здійснення творчої діяльності взагалі або ж визначених її видів (Моляко, 1996). На думку вченого, стратегія виступає як основа стратегіальної організації процесу творчої діяльності, як системоутворюючий фактор та регулятор і організатор дій суб'єкта при розв'язанні нових задач.

Орієнтуючись на широкий спектр спеціальних досліджень та їх практичного впровадження, пов'язаних з розробкою системи КАРУС (В.О. Моляко, І.М. Біла, Л.Г. Вержиківська, Ю.А. Гулько, Н.М. Латиш, В.С. Лозниця, Н.В. Медведева, Т.М. Третяк та ін.) нами пропонується один із варіантів здійснення творчого тренінгу на основі КАРУСу для старших дошкільників, основні положення якого ми пропонуємо нижче.

У продовження наших попередніх робіт, присвячених аналізу перцептивно-конструктивної діяльності старших дошкільників при розв'язанні ними нових завдань, при ознайомленні та сприйманні нової інформації, спеціально зупинимось на деяких особливостях функціонування у дітей мисленнєвих стратегій аналогізування. Як вже раніше зазначалось, стратегії аналогізування в цьому віці функціонують ще у порівняно спрощених варіантах, особливо на почат-

кових етапах розв'язання і у дітей дошкільного віку спостерігається тенденція перетворювати будь-яку пізнавальну задачу в ігрову, керуючись мотивами практичної ігрової значущості. Успішність розв'язання дошкільниками нових завдань залежить як від рівня знань, їхнього попереднього досвіду, так і від рівня сформованості мисленнєвих стратегій, у старших дошкільників ще тільки перцептивно-мисленнєвих предстратегій. Для зручності ми будемо використовувати термін «стратегія», маючи на увазі, що у дітей цього віку мова йде про стратегічні тенденції, оскільки у більш чіткому вигляді вони у дошкільників ще майже не сформовані.

Пропонована нами програма включає дві основні частини: теоретичну й методичну. У теоретичній частині подаються загальні відомості з проблем творчості, психології творчості, короткі характеристики найбільш відомих підходів до проблеми творчої діяльності. Тут ми у скороченому вигляді розглянемо деякі основні положення системи КАРУС, які мають безпосереднє відношення до реалізації нашої програми.

Розглянемо спочатку методичні прийоми, які моделюють різноманітні ускладнення, перешкоди в реальних процесах діяльності дітей. Найбільш поширеними із них можна вважати наступні (для зручності будемо називати ці методичні прийоми методами).

Метод інформаційного дефіциту, який використовується саме на перших етапах розв'язання задачі, проблеми, коли потрібно особливу увагу звернути на прояви пошукової активності суб'єкта, спрямовані на доповнення фрагментів вихідної інформації, яких очевидно не вистачає для того, щоб можна було розпочинати пошуки розв'язання. Тут можливі різні варіанти подання умови завдання, а саме: представлення лише картинки, схеми, малюнка, без будь-якого супроводжувачого коментаря; усне подання умови, без одночасного представлення наочності, ескізу, коли в ньому дійсно є потреба; навмисне нечітке неповне представлення частини графічної або вербальної інформації відносно умови задачі або її вимог.

Наступним методом є метод інформаційної насиченості, в свою чергу пов'язаний з поданням в умову задачі дублюючих непотрібних даних – у вигляді візуальних зображень, або ж так само, як у попередньому випадку, в усній формі, промовлянням. Скажімо, нами передбачається подання у завданні зображення кола з подальшою інструкцією розмноження кіл, зменшення або збільшення їх діаметрів, а на зображенні можуть бути подані поряд з колом «зайві» трикутник, квадрат, прямокутник та ін.

Метод інформаційної насиченості може бути більш ускладненим, якщо ми на додачу до нього використаємо інші методичні ускладнюючі прийоми. Так, одним з таких прийомів, який може до того ж бути автономним і не

пов'язаним з іншими, є методичний прийом часових обмежень у процесах розв'язання дітьми нових завдань будь-якого характеру, як у ігрових ситуаціях, так й виконання якоїсь творчої діяльності (наприклад, складання об'єктів у широко відомих конструкторах Лего та ін.). Цей список варіантів можна було б продовжити в залежності від змісту задачі, її складності, відомих заздалегідь особливостей дитини: можна пропонувати якусь задачу за абсолютно неможли- вий час або ж виділити для розв'язання, наприклад, чверть години (тут врахо- вується сам вплив фактору обмеження часу, оскільки встановлено, що певний в даному випадку віковий контингент саме включення в інструкцію часового об- меження буде сприймати як суттєво блокуючу дію).

У деяких дослідженнях виявлено кілька типів реагування на обмеження часу, до речі, так само як при використанні інших методичних прийомів: під- вищення активності у діяльності з досягненням порівняно кращих результатів, ніж можна було очікувати; зниження активності у різній мірі, погіршення ре- зультатів, зокрема й невиконання завдання; деформація процесу розв'язання за- вдання, збільшення помилок, хаотичні пошуки, повне відмовлення від пошуків розв'язання.

Сюди також можна додати метод раптових заборон, який може здійсню- ватись на будь-якому етапі розв'язання. Наприклад, можна навести такі варіан- ти як: часткова або повна зміна умов задачі, вимога не використовувати певний підхід або певний інструментарій, заборона на конкретний варіант остаточного розв'язання. Таким чином цей метод буде спрямований на більш творчий підхід до розв'язання, оскільки блокує використання суб'єктом відомого для нього прийому, стереотипного виконання тощо. У цьому відношенні з цим методом тісно пов'язаний інший метод, метод пошуку нових варіантів, коли після дося- гнення одного з рішень пропонується відшукати інші варіанти, якомога більшу їх кількість. У системі КАРУС використовуються такі прийоми як прийом аб- сурду, прийом ситуативної драматизації. Перший з них пов'язаний з пропозиці- єю виконати заздалегідь нереальне завдання, другий – з внесенням в контекст будь-яких некомфортних для дошкільника умов (різні види відволікання, шум та ін.). Як вказує автор системи КАРУС, виділені методи можуть бути доповне- ні іншими різними прийомами в залежності від задуму тренера, від перебігу процесу тренінгу конкретної творчої діяльності дитини (функціонування її ува- ги, пам'яті, уяви, не кажучи вже про особливості перцептивної й розумової ді- яльності дитини). До того неабияке значення має також, чи тренінг здійснюєть- ся індивідуально, окремо з кожною дитиною, чи з групою в кількості двох- трьох чи більше осіб.

Розглянемо один з найбільш адекватних для даного віку дітей варіант творчого перцептивно-розумового тренінгу, орієнтуючись на найбільш поши-

рену стратегію пошуку аналогів, стратегію аналогізування, тобто порівняння певних об'єктів і знаходження в них чогось спільного, однакового або лише часткового схожого. Загальний сценарій тренінгу при цьому може бути складений наступним чином. Спочатку дітям слід запропонувати для розв'язання різноманітні задачі (наприклад, розказати, що дитина бачить на картині; або скласти з запропонованих іншу фігуру; віднайти у складному малюнку, на зразок малюнків-плутанин, окремі предмети, наприклад, де у гілках дерев, приховані окремі тварини, люди, предмети та ін.). При цьому слід фіксувати особливості перцептивної і загально-творчої поведінки, діяльності дітей, як вони висловлюють свої фіксації, враження, якими прийомами користуються, які труднощі у них виникають, які запитання вони задають та ін.

На наступному етапі дітям пропонується нова невелика серія задач, які будуть схожими на попередні, але вже дещо складнішими (наприклад, за рахунок додання кількості окремих деталей, представлення складнішої картини). Тут ми вже спеціально фіксуємо чи вдаються діти до використання аналогій, як вони комбінують деталями, частинами об'єктів, предметів та ін.

Наступним буде спеціальний етап ознайомлення дітей з основами творчої діяльності, надаючи їм відомості з психологічної «абетки» творчості. Тут можна запропонувати таку схему: а) поняття про творчість, її особливості, відмінність від нетворчої діяльності; б) які продукти творчості ми бачимо навколо себе; в) хто такі творчі люди (на прикладі поетів, винахідників, вчених та ін.); г) до яких видів творчості діти можуть вдаватись (до конструювання, складання віршів, оповідань, казок, придумування сюжетно-рольових ігор та ін.); д) як психологія, наука про поведінку людини, досліджує творчість, а саме, творчу особистість, творчий процес, продукти творчості, колективна творчість тощо. Зрозуміло, що усі ці відомості подаються у адаптованому для цього віку дітей вигляді, без використання складних термінів, висловів, а краще з звертанням до казок, оповідань, оточуючої техніки та ін.

Дітям у будь-яких модифікаціях подається інструкція: Розв'язуючи завдання, які ми вам пропонуємо намагайтесь використати ті задані відомості, які ми оголошували, шукайте різноманітні шляхи розв'язання, не бійтесь фантастичних варіантів, не бійтесь зробити помилку. Виконуйте якщо вам потрібно, малюнки задавайте запитання, коли відчуваєте якійсь труднощі чи коли вам просто щось незрозуміло. Розв'язуючи задачу, шукайте схоже, аналогічне, й несхоже, комбінуйте елементами, підставляйте на те, що подано, щось інше, раніше відоме вам. Висловлюйте усе, що вам «приходить в голову», фантазуйте, шукайте нові варіанти розв'язання, нові пояснення. Обов'язково треба мати на увазі використання підказок в кожному конкретному процесі розв'язання. Як

це добре відомо, підказки мають суттєве, іноді вирішальне значення в досягненні позитивного результату.

Подальше продовження творчого тренінгу може здійснюватись шляхом ускладнення задач, орієнтуванням на пошуки максимальної кількості розв'язань, їх варіантів. При цьому слід переходити від одного типу задач до іншого, змінюючи сфери, в яких заявлені ці задачі.

Як показують дослідження, на даному віковому рівні (дошкільники 5-6 років) не тільки завчасно, а й цілком доречно залучати для розумового розвитку дітей певним чином організовані наукові знання у досить широкому діапазоні, в тому числі цілеспрямовано залучати в потоки інформації з екранів телевізорів, з комп'ютерів тощо. Ми вважаємо, що тренінги, подібні до описаного, можуть бути корисними в цьому відношенні, оскільки сприятимуть виробленню формуванню у дітей стратегій та тактик свідомої переробки різноманітної, часом небажаної інформації, фільтрувати й розподіляти її для використання у майбутньому і водночас позбавлятися від тих їх надлишків, які можуть бути навіть шкідливими у процесах навчання та у повсякденному житті дітей.

З усього вищесказаного можна зробити наступні висновки:

1) в епоху хронічних інформаційних перевантажень, у тому числі на рівні дитячого віку, зокрема це особливо стосується старших дошкільників, потрібно віднаходити нові ефективні психолого-педагогічні заходи, які б максимально сприяли формуванню у дітей психологічної готовності до навчальної та трудової діяльності, з врахуванням тенденцій до ускладнення повсякденного життя, зростання стресових навантажень, у тому числі й інтелектуальних. З цією метою нами було обрано для реалізації вже апробована система творчого тренінгу КАРУС;

2) система КАРУС включає характеристики найбільш вживаних розумових стратегій (комбінування, аналогізування, реконструювання, універсальну, спонтанних дій), тактик, цілої низки спеціальних методичних прийомів ускладнення процесів розв'язання, наближаючи їх тим само до реальних процесів в умовах надміру або дефіциту інформації, часових обмежень та ін.;

3) як це засвідчують численні дослідження, психологічна система творчого тренінгу КАРУС суттєво сприяє надбанню дітьми не лише знань, умінь та навичок, але й у значній мірі формуванню у них своєрідного імунітету до впливу різноманітних перешкод, ускладнень, які супроводжують будь-яку діяльність у сучасних умовах.

#### *ЛІТЕРАТУРА*

1. Ваганова Н. А. Аналіз психологічних досліджень розвитку мислення у дітей дошкільного віку. Актуальні проблеми психології: Збірник наук. праць

- Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ: Фенікс, 2020. Т. XII. Психологія творчості. Випуск 27. С. 46-56.
2. Ваганова Н. А. (у співавт.) Актуальні проблеми сучасного творчого мислення. Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. Т. 33(72), №2, 2022. С.145-152.
  3. Ваганова Н. А. Формування творчого мислення дітей 5-7 років в умовах інформаційної невизначеності. Психологічні проблеми творчості: матеріали ХХІІ Міжн. наук.-практичної конференції (Київ, 23 липня 2022 р.). Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2022. С. 38-46.
  4. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника. К.: Стилос, 2000. 336 с.
  5. Моляко В. А. Психологическая система творческого тренинга «КАРУС». К., 1996. 44 с.
  6. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості. Наук. записки Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Випуск 22. Актуальні проблеми сучасної української психології. К., 2008. С. 221-229.
  7. Моляко В. О. Психологічні аспекти проблеми сприймання в контексті теорії творчості. Психологічне дослідження творчих перцептивних процесів на різних вікових рівнях: монографія / За ред. В.О. Моляко. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. С. 7-32.
  8. Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності : монографія / В.О. Моляко, І.М. Біла, Н.А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В.О. Моляко. К., 2015. 144 с.
  9. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за заг. ред. В. О. Моляко. К. : Освіта України, 2008. 702 с.
  10. Функціонування творчого мислення в інформаційно-віртуальному просторі суб'єкта : монографія / В.О. Моляко, Ю.А. Гулько, Н.А. Ваганова [та ін.]; за ред. В.О. Моляко. Київ – Львів: Видавець Кундельська, 2021. 194 с.

## **Розділ 4. ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ**

*(Н. М. Латиш)*

### ***4.1. Особливості проявів творчого мислення молодших школярів в процесі розв'язування нових задач за умов інформаційної невизначеності.***

На сьогоднішній день життя людини характеризується перенасиченням інформаційного простору, при чому, досить часто інформація носить негативний характер. Досить важливим фактором, який спричиняє деструктивний вплив на людину, є насиченість інформаційного поля сучасних засобів масової інформації (ЗМІ) або повністю, або частково неправдивими даними, що додає додаткові труднощі, особливо якщо йдеться про творчу діяльність. Адже необхідно постійно перевіряти інформацію, яка стосується нових даних, невирішених завдань, проблем, що призводить до зростання як фізичних, так і психологічних навантажень. Тому майже безперервний потік інформації, який кожного дня «навалюється» на людину, (особливо, коли мова йде про дітей) не тільки певною мірою блокує психічні функції, але й виступає як дезорганізатор психічної і практичної діяльності.

Виходячи з результатів проведених сучасних наукових досліджень творчого сприймання нової інформації, В.О. Моляко зазначає, що «саме через те, що йдеться про лабіринтну, хаотичну в тій чи іншій мірі організації структуру інформаційного простору, ми вважаємо однозначно необхідною саме творчу організацію реагування, поведінки, будь-якої діяльності в складних режимах перебування суб'єкта» [10].

Проблематика дослідження творчих мисленнєвих процесів особливо актуальна для навчальних закладів, оскільки особливості сприймання та переробки нової інформації обумовлюють ефективність розуміння і засвоєння нового навчального матеріалу, що викладається дітям, студентам, та забезпечують їх успішність у школі, вузі і в подальшому житті. Сучасні психологічні дослідження, спрямовані на вивчення впливу різного роду інформації на творчу діяльність людини в різні вікові періоди (дошкільники, школярі, студенти) [9], показали, що систематизація нової інформації у певні смислові конструкти зумовлена наявними суб'єктивними орієнтирами, настановленнями, суб'єктивними уподобаннями, а основним регулятором структурування інформації і конструювання нового знання є стратегія.

Дослідження також показало, що ефективно розв'язання творчих задач в ускладнених умовах (дефіциту і надлишку інформації) може бути здійснене за умови вироблення творчих стратегій сприймання і розуміння нової інформації

(стратегії аналогізування, комбінування, реконструювання). В дитячому віці характерними є прояви стратегіальних тенденцій, що обумовлюється їх психічним розвитком.

Отже, здатність дітей до творчої діяльності в умовах надзвичайно інтенсивного потоку інформації та під впливом цілого ряду ускладнюючих факторів обумовлює необхідність оволодіння ними такими мисленевими прийомами, які б забезпечили подолання різного роду ускладнень та несприятливих впливів, а отже, оволодіння творчими мисленевими прийомами.

Відомо, що процес творчості починається з вміння помічати протиріччя, проблеми, що існують в навколишній дійсності, самостійно вирішувати нові задачі. Говорячи про творче мислення, виділяють такі його якості, як спостережливість, вміння зіставляти і аналізувати, комбінувати, знаходити подібності, зв'язки і залежності, закономірності.

Творчість є найбільш змістовною формою психічної активності дітей, яку можна розглядати як універсальну природню здібність, яка забезпечує ефективне виконання дітьми різних видів діяльності. Це і створення образів в процесі малювання, конструювання, чи пошуки різних способів і шляхів розв'язання різних суб'єктивно нових задач [1; 5].

Розвиток творчого мислення дітей починається зі спостереження за предметами і явищами оточуючого середовища, які можуть бути змінені, вдосконалені чи перебудовані. Тому варто пропонувати дітям завдання придивитися навколо і відмітити те позитивне, що необхідно зберегти і те, що вимагає виправлення, зміни чи вдосконалення. Іншим важливим кроком формування творчого мислення є включення дитини в різні види діяльності, причому ця діяльність має здійснюватись за власним бажанням і цей процес має супроводжуватись позитивними емоціями. Як зазначає Н.А. Ваганова, для того, щоб творча діяльність дошкільників мала розвиваючий вплив, необхідне дотримання основної умови: дитина має бути включена в активну діяльність, оскільки оптимальність особистісного розвитку залежатиме не стільки від змісту і характеру дитячої діяльності, скільки від активності самої дитини [2].

Важливість спостережливості у дітей молодшого шкільного віку в процесі творчої діяльності відзначає Н. В. Медведева. Діти з високим рівнем спостережливості здатні швидко визначати в предметах оточення істотні і характерні особливості, усвідомлювати їх взаємозв'язок з іншими предметами, виявляти прості закономірності, проте таке пізнання може бути нестійким та залежить від емоційної привабливості об'єкта спостереження. Діти, для яких характерними є прояви низького рівня спостережливості, помічають лише зовнішні риси об'єктів, виділяють несуттєві, нехарактерні ознаки і очевидні взаємозв'язки [10; 12].



У дітей 5-7 років переважає спрямованість на вирішення конкретних завдань, які пов'язані з предметною діяльністю, такою як малювання, конструювання, ліплення, виконання простих завдань. В ході такої діяльності значну роль виконує гра. Як зауважує О.І. Кульчицька (1999), дітей молодшого шкільного віку ще не покидає бажання гратися, адже у грі учні мають можливість випробувати власні сили, бути розкутими. У грі розвивається уява, відшліфовуються образи фантазії, виниклі ідеї, створюються продукти діяльності, які для них є емоційно провабливими. Саме у грі, особливо в пору дитинства, виявляються ті якості, що в майбутньому становитимуть основу професійності. Важливість гри полягає також у тому, що вона надає дитині можливість поміряти, проявити уяву, дає свободу самовияву і творчості [4].

Активізація уяви у молодшому шкільному віці пов'язана зі значним розширенням кола спілкування та об'єму інформації, яку сприймає учень, прийшовши до школи. У більш ранньому віці активізується відтворювальна уява, а потім і творча, завдяки якій створюються принципово нові образи.

Відомо, що рівень розвитку образного і вербального компонентів творчого мислення в молодшому шкільному віці в першу чергу визначається тим, якою мірою дитина володіє способами побудови образу уяви – комбінуванням, ймовірнісним прогнозуванням, аглютинацією, гіперболізацією.

В концепції розвитку творчої особистості та реалізації її творчого потенціалу, розробленої В.О. Моляко, вчений зазначає, що важливим засобом цілеспрямованого впливу на мисленнєві здібності є систематичне розв'язування різноманітних творчих задач. При цьому варто дозувати, повторювати, модифікувати творчі завдання, враховуючи рівень розвитку дітей [11].

Творча задача характеризується дефіцитом необхідної інформації, причому дефіцит може стосуватися як обсягу специфічно-предметних знань, потрібних для її розв'язання, так і способу її виконання. Розв'язуючи творчу задачу, учень потрапляє в умови інформаційної невизначеності, оскільки йому самотійно необхідно віднайти шляхи і способи вирішення поставленого завдання.

Інформаційна невизначеність характеризується появою такої інформації, яка не входить до системи наявних знань дитини. Можна сказати, що для дітей все навколишнє середовище несе багато інформаційної невизначеності. Діючи в умовах інформаційної невизначеності, дитина одночасно вибудовує свій шлях розв'язку поставленої задачі і на кожному етапі цієї діяльності створює суб'єктивно новий продукт у вигляді знань та умінь [3].

Коли творча задача розв'язується в ускладнених інформаційних умовах, учню доводиться вибудовувати свою творчу мисленнєву діяльність таким чином, щоб сконструювати адекватний шуканий розв'язок. Ефективне розв'язування актуальних задач вимагає уважного структурно-функціонального

аналізу актуальної інформації. Це дозволяє побудувати припущення, переформулювати для себе вихідні умови задачі, розвивати різні способи творчої мисленнєвої діяльності. З метою розробки творчих задумів на основі реалізації принципів аналогізування, комбінування і реконструювання здійснюється свого роду перевірка наявної інформації, прогнозування варіантів імовірного розвитку подій, що дозволяє адекватно конструювати і направляти свою діяльність [8].

В проведеному нами дослідженні творчого сприймання нової інформації встановлено, що в ході активної зображувальної діяльності й завдяки самій діяльності у дітей формується здатність створювати власні задуми. Задум зароджується як образ-орієнтир, який містить у собі загальний план та засоби реалізації; в ньому закладено не досить чітке, проте цілісне уявлення про те, як буде виглядати кінцеве зображення. Подальше формування задуму пов'язане з композиційним розміщенням, впорядкуванням, інтеграцією елементів у створюваному образі. Трансформація задуму полягає у зміні образу, яка відбувається під впливом різних вражень, та в результаті ідентифікації з проміжним продуктом діяльності, в результаті чого першочерговий образ замінюється іншим. І кінцевий результат – практична реалізація задуму, що проявляється в остаточному оформленні малюнку [10].

Ґрунтуючись на ключових позиціях концепції стратегіальної організації творчого мислення суб'єкта, розробленої В.О. Моляко [7], досліджуючи процес розв'язування творчих задач молодшими школярами, ми аналізували використання ними мисленнєвих стратегіальних тенденцій аналогізування, комбінування та реконструювання. У стислому виді їх можна охарактеризувати наступним чином:

- стратегіальна тенденція аналогізування – визначається як мисленнєві дії, що пов'язані з пошуком різного роду схожості. Коли учень будує конструкцію чи створює малюнок з орієнтацією на вже відомі йому структурні чи функціональні характеристики об'єктів (створення конструкції, аналогічної за структурою та створення аналога за функціональними ознаками);
- стратегіальна тенденція комбінування – визначається нами як використання та поєднання структурних і функціональних ознак різноманітних об'єктів та механізмів для побудови нової конструкції чи малюнку. Це може бути у найпростішому варіанті об'єднання простих елементів у більш складну конструкцію;
- стратегіальна тенденція реконструювання – це побудова конструкції чи малюнку з акцентом зробити щось незвичне, неіснуюче, чи зробити навпаки. Коли в результаті діяльності отримується оригінальна конструкція зі зміненою (вдосконаленою) формою і з новими функціональними можливостями.

Процес побудови художнього образу в процесі малювання складається з послідовних етапів, притаманних творчому процесу, які характеризуються тією чи іншою суб'єктивною перевагою у виборі прийомів мислення.

Розробленість створюваного художнього образу залежить від розвитку таких властивостей мислення, як швидкість виникнення асоціативних зв'язків та здатність створювати візуальні образи шляхом аналогізування, комбінування та реконструювання.

Процес формування задуму розв'язування творчої задачі має такі етапи:

- 1) вивчення умови задачі, актуалізація наявних знань і вмінь та створення первинного задуму у формі образу-орієнтира;
- 2) розвиток задуму відбувається в ході конструювання чи малювання та характеризується більшою конкретизацією та розвитком образу-орієнтира, вибудовується образ-проект;
- 3) співвіднесення образу-проекту з прогнозованим розв'язком;
- 4) побудова остаточного задуму – образу-рішення – шляхом реалізації відповідної стратегіальної тенденції.

Виникнення і розвиток образу-орієнтиру в образ-рішення обумовлюється специфікою стимульного матеріалу, заданого в умові задачі, суб'єктивним досвідом учня, його мотиваційною сферою.

Отже, вміння детально проаналізувати початкові умови задачі і трансформувати їх в шукані вимоги, включення актуальної інформації у наявну систему знань та вмінь учня забезпечує творче перетворення основних структурних компонентів завдання, розвиток самостійності творчого мислення, що забезпечує ефективне розв'язання творчих задач за умов інформаційної невизначеності. Вміння переносити аналогі і різноманітні комбінації у нові задачні ситуації створює не лише передумови розуміння та засвоєння учбового матеріалу, а й додає впевненості у власних силах.

#### **4.2. *Активізація творчого мислення учнів молодших класів засобами КАРУС.***

Зважаючи на реалії сьогодення, перед психологічною наукою важливим постає питання збереження психічного здоров'я особистості, формування психологічної готовності до діяльності на різних вікових рівнях. Для вирішення цих задач одним із ключових моментів є виховання таких важливих якостей особистості, як ініціативність, здатність творчо мислити і знаходити нестандартні рішення, вміння долати перешкоди, обирати професійний шлях, готовність навчатися протягом всього життя. Всі ці навички формуються з дитинства. Сучасна школа відіграє надзвичайно важливу роль у цьому процесі.

Одним з першорядних питань нинішньої школи є виявлення й розвиток здібностей кожного учня. Творча діяльність є невід'ємною складовою освітнього процесу в школі і розвиток творчого мислення може реалізовуватися через спільну діяльність дорослих і дітей, дітей один з одним, адже саме за таких умов відбувається засвоєння дітьми різного роду цінностей. Завдання вчителя при цьому полягає в тому, щоб розвивати творчі здібності молодших школярів з метою збереження їх психологічного здоров'я, формування психологічної готовності до творчої діяльності, до здатності учнів приймати і реалізовувати принципово нові ідеї, діяти в ускладнених умовах. У співпраці вчителя та учнів вирішуються творчо-пошукові задачі з метою виявлення та розвитку здібностей дітей. Тому, якщо в процесі учбової діяльності формуються вміння вчитися, то в рамках творчої діяльності формується загальна здібність шукати і знаходити нові рішення, незвичні способи досягнення шуканого результату, нові підходи до розгляду запропонованої задачі (проблеми).

Нині науковцями здійснюються дослідження, спрямовані на вивчення проблем гармонійного розвитку особистості, виявлення, розвитку та реалізації її творчих можливостей, професійного вдосконалення та збереження психічного здоров'я в складних, кризових умовах. Зокрема, дослідження творчої особистості в контексті психологічного здоров'я представлені в працях видатного українського вченого В. О. Моляко. Творча людина розглядається ним як така, що відбиває вищий ступінь розвитку, підготовленості до конкретних видів діяльності, до життя в цілому, до зміни стилів поведінки, до пошуків виходу з кризових станів, до найбільш конструктивної раціональної поведінки в так званих „прикордонних станах”, в умовах катастрофи [11]. Вченим зазначається, що творча самореалізація як прояв психологічного здоров'я особистості, розвиток творчого потенціалу і самореалізації особистості є важливою умовою оздоровлення суспільства, оскільки передбачає її творчу адаптацію, яка є необхідною для повноцінного життя в світі з бурхливими змінами. В.О. Моляко підкреслює, що творчий потенціал особистості розглядається як інтегральна, динамічна особистісно-соціальна властивість, яку можна охарактеризувати як невичерпний ресурс творчих можливостей, здатність конкретної людини до цілеспрямованої творчої діяльності, що виступає фундаментом її психічного благополуччя. Таким чином, творчий потенціал виконує інтегруючу функцію в структурі якісних характеристик системи психічного здоров'я, розвитку та становлення особистості [11].

Творчі мисленнєві здібності формуються протягом всього життя, але найбільш ефективним періодом їх розвитку вважається саме дитячий вік. Значна кількість елементів складної структури творчого стилю мислення формується саме в період шкільного навчання на основі тих знань, які засвоюють діти.

Отож молодший шкільний вік є особливо сприятливим для розвитку творчих здібностей, адже багато складових психіки дитини продовжують активно формуватися. Діти даного віку відрізняються підвищеною пізнавальною активністю, відбувається розширення обсягу знань, з'являються нові мотиви діяльності. Розвиток уяви в цьому віці визначає позитивну динаміку у зміні таких складових творчого процесу, як трансформація вже наявних уявлень, створення нових образів, встановлення взаємозв'язків. Саме в цьому віці відбувається інтенсивний розвиток мислення, що значною мірою впливає на всі інші пізнавальні процеси та інтелект у цілому і служить підґрунтям для розвитку творчих здібностей учнів.

Головна мета розвитку творчого мислення учнів – виховання творчо мислячої особистості, здатної вирішувати поставлені задачі, часто навіть в ускладнених умовах.

Для вирішення цієї мети необхідно:

- формувати в дітей здатність до самостійного мислення, вміння віднаходити і впроваджувати в життя здобуті знання;
- розвивати пізнавальну, дослідницьку і творчу активність;
- знаходити нестандартні рішення різного роду виникаючих проблем;
- виховувати інтерес до активної участі в творчій діяльності.

Психологами відзначається важливість впливу емоційної сфери на творчий процес, а також роль яскравих позитивних емоцій – як основи формування потреби дітей в творчій діяльності. В організації дитячої творчості варто дотримуватися принципу свободи, творчі заняття дітей не можуть бути ні обов'язковими, ні примусовими і можуть виникати тільки з дитячих інтересів.

Формування психологічної готовності до творчої діяльності молодших школярів тісно пов'язане з найбільш характерними для даного віку видами діяльності. Відомо, що більшість дітей даного віку любить працювати, граючись, і потім, підростаючи, зберігають своє відношення до виконання вже більш серйозних трудових завдань. Особливо важливим в дитячому є включення в діяльність ігрових моментів, особливо якщо необхідно зосередити зусилля заради подолання труднощів чи ускладнень. Привабливість гри в психологічному аспекті полягає в тому, що граючись, діти не бояться експериментувати, сміливо проявляють і перевіряють свої можливості й здібності. Адже в процесі гри, і залежно від умов самої гри, можна обирати заняття чи діяльність, яка більше подобається, приносить задоволення і старатися виконати діяльність якомога краще, відповідно до вимог завдання і правил гри.

Також в якості важливого регулятора механізму творчого мислення учнів є пізнавальний інтерес, що дає змогу об'єднати емоції і волю дитини, і в той же

час виступає в якості спонукаючого мотиваційного компоненту регуляції творчого мислення.

Результати наукових пошуків вчених доводять, що розвиток творчого мислення є довготривалим, складним і загадковим процесом. Багаторічний психологічний досвід свідчить, що в цьому аспекті можна досягти значних успіхів за умови спеціально організованого навчання та виховання [5; 7].

В. О. Моляко зазначає, що «творчий тренінг передбачає підготовку до подолання нешаблонних ускладнень, до різноманітних непередбачених перешкод, зрештою й до екстремальних умов, за яких доводиться виконувати ту чи іншу діяльність. ... Крім того, здійснення тренінгу саме на матеріалі творчих задач, із застосуванням відповідних методичних прийомів в доступних формах для школярів певного віку, завжди буде сприяти підвищенню інтересу до навчання, формуванню стійких мотивів в їх пізнавальній діяльності, що позитивно вплине й на наступну професійну діяльність, якою б вона не була. Так само тренінг певною мірою сприятиме формуванню дійсно творчої особистості, яка може віднаходити вирішення різноманітних задач в більш широкому діапазоні, ніж при навчанні з недостатньою насиченістю творчими проблемами» [11].

Варто зазначити, що при систематичному виконанні молодшими школярами різного роду творчих завдань формуються передумови психологічної готовності до професійної діяльності. Зокрема готовність до розв'язування нових завдань, вміння діяти згідно поставлених умов, здатність прийняття рішень щодо вибору методів розв'язування задачі, зацікавленість діяльністю, наполегливість, розвиток елементів самоконтролю, взаємодопомоги є тим підґрунтям, на якому успішно формується психологічна готовність до творчої діяльності учнів. Формування психологічної готовності до діяльності є надзвичайно важливою психологічною якістю, яку слід пов'язувати насамперед з провідною для даного віку дітей учбовою діяльністю, в умовах якої вона складається як психологічна готовність до певної діяльності, до наступної провідної діяльності, та до трудової діяльності в майбутньому [6].

Це свідчить про те, що необхідно заохочувати дітей до активної творчої діяльності, допомагати оволодіти необхідними знаннями, вміннями і навичками; спонукати учнів до самостійної, пізнавальної, дослідницької, творчої діяльності. Для цього необхідно використовувати доступні даному віку методи, форми і прийоми роботи, які сприяють всебічному розвитку особистості як на уроках, так і в позаурочний час.

У дослідженні психічного розвитку учнів Г. С. Костюк (1989) зазначає, що основними передумовами розвитку творчих здібностей дітей є система знань, умінь, навичок, акцентуючи увагу на тому, що головними шляхами розвитку здібностей дитини є навчання і праця.

Психологи відзначають тісний взаємозв'язок знань і практичних навичок для ефективної реалізації творчої діяльності учнів. Адже здобуті знання впливають на розвиток творчих здібностей школярів і навпаки, рівень розвитку творчих здібностей впливає на швидкість і ефективність засвоєння ними знань.

В цьому контексті варто зауважити, що важливого значення набуває організація творчої діяльності та забезпечення сприятливих умов для творчої самореалізації учнів, формування в них активно-пізнавального, творчого ставлення до оточуючого світу, вміння успішно орієнтуватися в нових умовах, озброїти їх знаннями і способами діяльності, стратегіям творчого реагування на нові інформаційні впливи. І саме творчі завдання є дієвим методом позитивного впливу на розвиток розумової активності дітей.

Розвиток творчого мислення молодших школярів має відбуватися на основі засвоєння ними певного мінімуму знань про творчі мисленнєві дії, розвитку певного рівня просторового мислення і уяви, спостережливості. Вчитель (дорослий) повинен забезпечити повноцінні можливості для свободи дитячої фантазії у процесі підготовки до творчості, зокрема формувати вміння спостерігати, спонукати до фантазування, вигадування ідей, розвивати вміння бачити різноплановість та багатофункціональні можливості об'єктів та явищ природи тощо).

В проведених дослідженнях, коли творчість молодших школярів в ускладнених умовах розглядається як важливий фактор їх підготовки до трудової діяльності, встановлено, що учням молодшого шкільного віку доступна творча трудова діяльність певного рівня. Встановлено, що діапазон творчої діяльності залежить від конкретного віку, загального рівня розвитку та індивідуальних можливостей учня.

Формування позитивного відношення до творчої діяльності має місце там, де відбувається постійне збагачення змісту пізнавальної і трудової діяльності учнів, різнобічний розвиток їх здібностей. Тому практична реалізація формування психологічної готовності до творчої діяльності повинна здійснюватися в умовах, коли учням доводиться систематично розв'язувати творчі завдання в ускладнених умовах, що сприяє зміні поведінки в нових творчих ситуаціях.

Навчання як цілеспрямований, науково обґрунтований і методично забезпечений процес, метою якого є розвиток творчого мислення дітей, формування в них психологічної готовності до творчої праці, поєднує в собі об'єктивні та суб'єктивні умови праці. До об'єктивних умов відноситься створення позитивної, творчої атмосфери в класі, що проявляється в доброзичливому й уважному ставленні однолітків та дорослих до їх творчих проявів; наявність стимульного матеріалу, що забезпечує можливість практично реалізувати творчі завдання дітям, самостійно організувати творчий пошук відповідно до власних ідей та задумів. Суб'єктивні умови передбачають психологічну готовність дітей до

творчої діяльності, тобто сформованість психічних процесів і утворень, які в своїй сукупності забезпечують їм можливість у більшій чи меншій мірі вирішувати ті завдання, що виникають на кожному етапі творчої діяльності.

Ґрунтуючись на розробленій В.О. Моляко навчально-тренінговій системі КАРУС нами було підібрано серію творчих завдань, спрямованих на використання стратегіальних тенденцій аналогізування, комбінування та реконструювання, що сприяє формуванню в учнів психологічної готовності до творчої діяльності, допомагає їм навчитися долати труднощі. Даний підхід ефективно реалізовано різними науковцями в різноманітних видах творчої діяльності та на різних вікових рівнях з метою вивчення специфіки творчої діяльності, умов та характеру її перебігу і для оптимізації творчих процесів, починаючи з дошкільного віку та закінчуючи дослідженнями творчої діяльності професійних працівників (роботи І. М. Білої, Н. А. Ваганової, Ю. А. Гулько, Н. В. Медведєвої, Л. А. Мойсеєнко, С. М. Симоненко, Т. М. Третьяк, М. В. Шепельвої та ін. [12]).

Отже, навчально-тренінгова система КАРУС, як свідчать згадані вище дослідження, має позитивний вплив на перебіг та стимулювання творчих процесів. Зокрема, ця система базується на дослідженнях закономірностей творчої діяльності у різних сферах діяльності і на різних вікових рівнях, починаючи з дошкільного віку, які продовжуються і нині; тренінгова система КАРУС спрямована на дослідження особливостей різного роду творчої діяльності і передбачає використання задач відкритого типу, які здійснюють позитивний вплив на розвиток творчих можливостей особистості і не передбачає алгоритмів розв'язання, а лише сприяє виробленню творчих мисленнєвих тенденцій; в певних модифікаціях ця система враховує індивідуальні творчі особливості особистості й може бути адаптована до індивідуальних особливостей діяльності дітей та дорослих; може використовуватися на різних етапах творчого процесу як ефективний засіб стимулювання творчого мислення [7].

Центральним поняттям концепції стратегіальної організації процесу творчості виступає поняття «стратегія», що є організуючою і регулюючою складовою системи творчої діяльності. Основна сутність стратегії як оригінального психічного утворення полягає, насамперед, «в готовності до творчої діяльності, в наявності у конкретного суб'єкта комплексу умінь і здібностей до здійснення її взагалі, чи певних її видів, зокрема». Вченим виокремлено стратегії творчого мислення: комбінування, аналогізування, реконструювання, універсальна стратегія та спонтанні дії [11].

Особливість навчально-тренінгової системи КАРУС полягає також у використанні в процесі навчання ускладнюючих умов. Зокрема, вченим були розроблені такі спеціальні прийоми: 1) метод часових обмежень; 2) метод раптових заборон; 3) метод швидкісного ескізування; 4) метод нових варіантів; 5) метод



інформаційної недостатності; 6) метод інформаційної перенасиченості; 7) метод абсурду; 8) метод ситуативної драматизації. Кожен з описаних методів (ускладнених умов) може поєднуватись з одним чи кількома методами [12].

Слід зазначити, що згадані вище ускладнюючі умови супроводжують майже кожен творчий процес, адже реальне життя людини завжди супроводжується певними ускладненнями, чи то часовими обмеженнями, чи потрібно переробити великі обсяги інформації, відшукати ту інформацію, якої не вистачає для успішного виконання діяльності, чи доводиться долати непередбачені й іноді раптові перешкоди.

Ми вважаємо, що розвиток творчого мислення молодших школярів обумовлюється функціонуванням мисленнєвих стратегіальних тенденцій аналогізування, комбінування та реконструювання. Оскільки дослідження проводилося з дітьми молодшого шкільного віку і в них ще не сформувалися стратегії творчої діяльності, то доречним буде використання терміну «стратегіальні тенденції», які розглядаються нами як провідні мисленнєві дії молодшого школяра, які скеровують творчий пошук на всіх етапах творчого процесу на основі аналогізування, комбінування та реконструювання.

Зокрема, *стратегіальна тенденція аналогізування* – визначається як мисленнєві дії, що пов'язані з пошуком різного роду схожості між вже відомим і тим, що потрібно знайти для ефективного розв'язку поставленої задачі; *стратегіальна тенденція комбінування* – визначається як використання та поєднання структурних і функціональних ознак різноманітних об'єктів та механізмів для ефективного розв'язання задачі; *стратегіальна тенденція реконструювання* – це побудова розв'язку поставленої задачі з акцентом зробити щось незвичне, неіснуюче, чи зробити навпаки. Це створення незвичного, оригінального образу-рішення із незвичними структурними, функціональними чи структурно-функціональними характеристиками [5].

При організації занять з розвитку творчого мислення учнів молодшого шкільного віку варто застосовувати такі прийоми навчання як формулювання визначення, наведення прикладу та наочна демонстрація об'єктів, створених шляхом аналогізування, комбінування та реконструювання. До практичних прийомів навчання відноситься розв'язання учнями творчих задач.

Комплекс розвивальних творчих вправ повинен включати теоретичний блок, який проходить у формі бесіди і практичний блок, який передбачає три серії завдань: задачі на комбінування, аналогізування та реконструювання.

Теоретичний блок передбачає вивчення сутності мислення за аналогією, шляхом комбінаторних перетворень та реконструюючих дій, і при поясненні цих стратегічних тенденцій, для більш усвідомленого розуміння, учням варто продемонструвати зображення тих об'єктів, які були отримані шляхом викори-

стання тих чи інших стратегій. Після цього, для закріплення знань, учням необхідно пропонувати назвати відомі їм предмети, які, на їхню думку, були створені за допомогою аналогізування, комбінування і реконструювання.

Практичний блок методики розвитку творчого мислення включає відповідно розв'язування учнями молодшого шкільного віку задач на аналогізування, конструювання, реконструювання. Враховуючи вікові особливості учнів, і те, що гра відіграє ще важливу роль для них, заняття слід проводити з використанням ігрових елементів, що сприяє зацікавленості творчістю, розвитку фантазування.

При систематичному розв'язуванні творчих задач на конструювання в учнів молодшого шкільного віку будуть формуватися стратегіальні дії від простих аналогій, комбінацій, до більш складних, до реконструювання, а використання ускладнених умов буде тренувати дітей творчо діяти навіть при виникаючих спонтанних перешкодах, долаючи труднощі.

Більш детально зупинимось на процедурі занять з розвитку творчого мислення молодших школярів.

Як вже зазначалось вище, комплекс розвивальних творчих вправ складається з теоретичного блоку, який проходить у формі бесіди і практичного блоку, який включає в себе три серії завдань: задачі на комбінування, аналогізування та реконструювання.

Теоретичний блок передуює практичному і проходить в формі бесіди, яка носить пояснювальний характер і в ході якого експериментатор знайомить дітей з сутністю стратегій, аналізує особливості їх прояву та показує приклади стратегічних мисленнєвих дій для більш чіткого усвідомлення їх сутності. Додільно звернути увагу дітей на те, що вся природа розвивається за принципом схожості – це аналогізування (наприклад, земна планета схожа на кулю), комбінування – це поєднання (наприклад, букет створюється шляхом поєднання певної кількості квітів), або за принципом протилежності, контрасту. Після цього учні наводять приклади використання відповідної стратегіальної дії. Наступним кроком буде виконання практичного блоку методики, в ході якого учні розв'язують творчі задачі.

*Практична частина навчання стратегії аналогізування передбачає розв'язування задач з використанням ускладнюючих умов. Сутність виконання цих завдань на вільне конструювання полягає в побудові конструкції з опорою на геометричні фігури за принципом «один – багато».*

Мета розв'язування цієї серії творчих задач полягає у формуванні умінь учнів шукати аналоги в ускладнених умовах. Учням пропонуються завдання на побудову конструкції за власним задумом.

Задача 1. Учням пропонується один круг і в словесній формі дається інструкція: «Створи зображення, на що може бути схожа ця фігура й назви зображення». На виконання завдання відводиться 7 хв.

Задача 2. Учням пропонується один квадрат і в словесній формі дається інструкція: «Створи зображення, на що може бути схожа ця фігура й назви зображення». На виконання завдання відводиться 7 хв.

Задача 3. Учням пропонується один трикутник, і в словесній формі дається інструкція: «Створи зображення, на що може бути схожа ця фігура й назви зображення». На виконання завдання відводиться 7 хв.

Задача 4. Учням пропонується зображення великої кількості (20) кругів і в словесній формі дається інструкція: «Перетвори ці кола в які-небудь незвичайні предмети, намалюй їх, використовуючи ці кола. Назви зображення». На виконання завдання відводиться 7 хв.

Задача 5. Учням пропонується зображення великої кількості (20) квадратів і в словесній формі дається інструкція: «Перетвори ці квадрати в які-небудь незвичайні предмети, намалюй їх, використовуючи ці квадрати. Назви зображення». На виконання завдання відводиться 7 хв.

Задача 6. Учням пропонується зображення великої кількості (20) трикутників і в словесній формі дається інструкція: «Перетвори ці трикутники в які-небудь незвичайні предмети, намалюй їх, використовуючи ці трикутники. Назви зображення». На виконання завдання відводиться 7 хв.

Запропоновані завдання використовуються для формування в учнів мисленевих дій аналогізування, що позитивно впливає на рівень розвитку конструктивного мислення учнів, та тренують дітей ефективно здійснювати діяльність навіть в ускладнених умовах.

Цікавими прикладами *комбінування* є створення казкових образів шляхом поєднання частин різних об'єктів. Для наочності доцільно запропонувати для розгляду такі зображення, як «Русалонька» та «Кентавр» й проаналізувати особливості використаних комбінаторних поєднань.

Практична частина включає розв'язування 4 задач на конструювання. Метою запропонованих задач на конструювання є вироблення практичних навичок використання мисленевих дій комбінаторних дій структурно-функціонального характеру, розвиток фантазування, самоконтролю, підвищення рівня розвитку творчого мислення. Учням пропонуються завдання у ігровій формі. Гра називається «Дивовижні перетворення». Стимульним матеріалом для розв'язування цих ігрових завдань є конструктор з геометричних фігур (квадрати, трикутники та круги), виготовлених з картону різного кольору.

Задача 1. Учням пропонується конструктор з геометричних фігур і в словесній формі дається інструкція: «З наявних геометричних форм необхідно

сконструювати «килим-літак», щоб на ньому можна було вирушити у казкову подорож. Створюючи конструкцію, намагайтеся детально відтворювати всі її структурні елементи».

Задача 2. Учням пропонується конструктор з геометричних фігур і в словесній формі дається інструкція: «Давайте продовжимо дивовижні перетворення і з наявних геометричних форм вам необхідно сконструювати «космічний корабель» для здійснення польоту до зірок, на інші планети. Створюючи конструкцію, намагайтеся детально відтворювати всі її структурні елементи».

Задача 3. Учням дається інструкція: «Діти, ви сьогодні чарівники-конструктори і тепер вам необхідно перетворити ракету на корабель, на якому можна відправитись в далеке плавання по морям і океанам. Створюючи конструкцію, намагайтеся детально відтворювати всі її структурні елементи»

Задача 4. Учням дається інструкція: «Діти, на кінцевому етапі наших «дивовижних перетворень» вам необхідно сконструювати ще що-небудь за власним бажанням та назвати конструкцію. Створюючи конструкцію, намагайтеся детально відтворювати всі її структурні елементи».

В якості ілюстрації творчого пошуку за принципом *реконструювання* можна показати картину В. М. Васнецова «Килим-літак». Потрібно звернути увагу учнів на те, що в даному випадку мисленнєві дії реконструювання художника проявилися у наданні незвичайного, метафоричного змісту зображенню. Взагалі, даючи оцінку зображенню з точки зору змістовного наповнення, будь-яка фантастична, метафорична конструкція може бути віднесена до реконструкції.

Практична частина навчання стратегії *реконструювання* передбачає виконання трьох завдань. У третьому завданні дітям потрібно створити декілька конструкцій.

«Давайте уявимо, що до нас завітали гості з невідомої, далекої планети «Зет». І прилетіли вони на дивовижному космічному кораблі, який зовсім не схожий на той, який можна побачити у нас на Землі. Подумайте, як може виглядати «людина з іншої планети», що вона вміє і знає. А тепер давайте по конструюємо.

Завдання 1. Учням дається інструкція: «За власним задумом побудуйте людину з іншої планети, яка повинна якомога більше відрізнитися від людини, що живе на нашій планеті. Не бійтеся фантастичних рішень, фантазуйте, створіть незвичні комбінації».

Завдання 2. Учням дається інструкція: «За власним задумом сконструюйте космічний корабель, на якому прилетіли до нас наші гості, прокоментуйте створену конструкцію. Не бійтеся фантастичних рішень, фантазуйте, створіть незвичні комбінації».

Завдання 3. Наші друзі з планети «Зет» запросили нас до свого «космічного зоопарку», подумайте, який вигляд мають тварини на іншій планеті. Давайте поконструюємо. Інструкція: «За допомогою запропонованих геометричних форм за власним задумом сконструюйте якомога більше інопланетних тварин. Намагайтеся створювати тварин, максимально відмінних від тих, яких ви вже знаєте, фантазуйте, створіть незвичні комбінації».

З метою розвитку творчого мислення молодших школярів можна також використовувати вербальні завдання винахідницького характеру. Їх можна використовувати як під час уроків, так і в позаурочний час.

Завдання 1. Гра «Теремок».

«У теремку оселилась крейда. На що схожий предмет?».

Відповідь: Іній на неї схожий тим, що теж білий, олівець чи ручка – тим, що пише, пенал має таку форму і т. д.

Завдання 2. Гра «Ланцюжок». (Проводиться у колі).

Учень кидає м'яч і називає будь-яке слово (іменник). Інший учень повертає м'яч або передає м'яч іншому, називаючи ознаку чи дію даного об'єкта (прикметник). Наступний вигадує інший об'єкт, що має таку ж ознаку або дію, і кидає м'яч наступному учню і т.д.

Наприклад: Хмара – біла – вата – м'яка – трава – гладка – папір – легкий – завдання – довге – мотузка – мокра – земля – брудна – одяг – дорога – ваза – скляна.

Завдання 3. Ігри «Асоціації» або асоціативні ланцюжки»

а) Асоціації за суміжністю.

Вчитель називає предмет чи явище, а учні наводять приклади безпосередньо пов'язаних з ним об'єктів:

у просторі: око – окуляри, вії, брови; хмара – блискавка, дощ.

у часі: ранок – схід сонця, роса, підйом тощо; хвороба – висока температура, кашель, ліки тощо.

б) Асоціації за подібністю:

1. Що буває круглим? (М'яч, куля, колесо, сонце, місяць, яблуко, вишня...)

2. Що буває легким? (Пух, перо, вата, сніжинка).

3. Що буває глибоким? (Канава, рів, яр, криниця, річка, струмок).

Гра – надзвичайно ефективний спосіб навчання дітей молодшого шкільного віку. Через спеціально підібрані ігри можна ознайомити дітей з творчими прийомами і методами. Такі ігри та прийоми можна використовувати як на уроках, так і в позаурочній діяльності. Крім того, елементи цих прийомів можна використовувати під час уроків літературного читання, музики, української мови, малювання тощо. Такий підхід до навчання підвищує інтерес учнів, їх

самосвідомість, сприяє розвитку творчих здібностей, впевненості у собі та у власних силах.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Біла І.М. Психологія творчого конструювання в дошкільному віці : монографія. Київ : Веселка. 2011. 431 с.
2. Ваганова, Н.А. Передумови розвитку творчого мислення дітей дошкільного віку. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. (XII, 26). 2019. С. 58-65.
3. Гулько, Ю.А. Особливості розумової діяльності дошкільників в ситуаціях інформаційної невизначеності. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. (XII, 25). С. 84-93.
4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа. 1989. 608 с.
5. Латиш Н.М. Психологічні особливості проявів конструктивного мислення молодших школярів в процесі розв'язування творчих геометричних задач: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2013. 202 с.
6. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої професійної діяльності: Наукова доповідь на методологічному семінарі НАПН України «Науково-методичне забезпечення розвитку професійної освіти в умовах нових викликів», 17 листопада 2022 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(2), 2022. С. 1-7. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4234>
7. Моляко В. О. Творча конструкторологія (пролегомени). Київ. : Освіта України, 2007. 388 с.
8. Моляко, В.О., Третяк, Т.М. Творче мислення особистості за умов екстремальності та інформаційної невизначеності. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія* (33 (72) 2). 2022. С. 30-37.
9. Перцептивно-мисленнєві стратегії творчого конструювання інформаційних систем у навчальній та трудовій діяльності : монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.]; за ред. В. О. Моляко. Київ. 2018.
10. Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності : монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.]; за ред. В. О. Моляко. Київ : Педагогічна думка. 2015.
11. Психологічне дослідження творчого потенціалу: монографія / авт. кол., наук. керівник В.О. Моляко. К.: Педагогічна думка, 2008. 208 с.
12. Стратегії творчої діяльності : школа В.О.Моляко / за заг. ред. В.О. Моляко. Київ. : Освіта України, 2008. 720 с.
13. Третяк Т. М. Система КАРУС: коригуючий і розвиваючий потенціал. *Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності: матеріали XXIII Всеукр. наук.-практ. конференції*, м. Київ, 30 травня 2023 року. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. С. 111-118. URL:[https://lib.iitta.gov.ua/735589/1/Матеріали%20конференції\\_2023.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/735589/1/Матеріали%20конференції_2023.pdf)
14. Третяк Т. М. Розв'язування задач в процесі творчого мислення за умов інформаційної невизначеності. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. Т. 33 (72), №4, 2022. С. 17-22 URL: [4.pdf\(vernadskyjournals.in.ua\)](http://4.pdf(vernadskyjournals.in.ua))
15. Функціонування творчого мислення в інформаційно-віртуальному просторі суб'єкта : монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.]; за ред. В. О. Моляко. Київ – Львів : Видавець Вікторія Кундельська, 2021. 194 с. URL: <http://psychology-naes-ua.institute/userfiles/files/Moljako.pdf>

## **Розділ 5. ПРОЯВИ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ**

*(Т. М. Третяк)*

### **5.1. Функціонування образа-орієнтира в процесі творчої мисленнєвої діяльності старшокласників в умовах інформаційної невизначеності.**

Нині особливої актуальності набуває здатність людини вирішувати життєвоважливі проблеми за умов екстремальності та інформаційної невизначеності. Оскільки інформаційна невизначеність полягає в дуже значному дефіциті інформації, прогностично необхідної для розв'язання актуальної задачі, складності структурно-функціонального аналізу характеристик компонентів проблемної ситуації, все більш актуальною стає необхідність забезпечення психологічної готовності особистості до адекватного вирішення важливих задач, надійна адаптація до стрімких змін життя, розв'язування задач в різних сферах творчої діяльності в ускладнених умовах.

Особливо актуальним у цьому ракурсі є дослідження проявів творчої мисленнєвої діяльності старшокласників, оскільки домінуючі мотиви їх творчого мислення визначаються прагненнями здійснити усвідомлений вибір майбутньої професії, оволодіти творчим інструментарієм, необхідним для успішного їх життєвого і професійного майбутнього.

Як відомо, Дж. Гілфорд вважав дивергентне мислення різновекторно спрямованим когнітивним процесом, при функціонуванні якого здійснюється вирішення проблеми, генеруються варіанти її розв'язків [13; 31; 32]. У найбільш загальній системі координат можна уявити, що загальний потік конструйованих розв'язків поєднує весь їхній спектр: починаючи від недосконалих і далеких від успішності і закінчуючи такими, що характеризуються оригінальністю, досконалістю і успішністю стосовно досягнення бажаного результату. А отже, зростає актуальність дослідження здатності людини відчувати проблему, уміння формулювати адекватну умову задачі і вирішувати її [34].

В зв'язку з цим постійно діючу варіативність дивергентного мислення забезпечує функціонування таких його динамічних характеристик, як: оригінальність розв'язків – міра їх неповторності і унікальності; гнучкість – категоріальне обґрунтування характеристик знайдених розв'язків; легкість – кількість запропонованих розв'язків даної задачі в залежності від варіації векторів мислення [13; 31].

Зрозуміло, що дивергентне мислення базується на дії принципу асоціативності, відповідно чого інформаційні структури аналізуються у їх взаємозв'язку, а отже, у процесі їх трансформації інформаційні конструкти виявляються прототипами створення нових конструктивних побудов. При цьому саме

оригінальність асоціацій досягається і забезпечується інтерференцією ряду асоціативних процесів, які зароджуються в разі виявлення актуальної складної проблеми і функціонують, розвиваються незалежно один від одного, що і обумовлює побудову цілого спектру різного роду асоціацій [32]. Відомі такі характеристики асоціативних процесів: різноманітність асоціацій [32]; мислення протилежностями [30]; нові комбінації відомих ідей [12; 22]; масштабність спектру асоціацій [12].

За визначенням С. А. Медніка креативне мислення є процесом, складовими якого виявляються асоціативні елементи, інтегровані в нові поєднання, які можна вважати ефективними щодо успішності вирішення проблеми. Адже оригінальні варіанти її розв'язання починають генеруватись на більш пізніх етапах роботи над проблемою, а на стартових її етапах домінують шаблонні розв'язки. І лише після того, як інформаційний потенціал алгоритмічного характеру виявляється вичерпаним, здійснюється перехід до пошуку креативних розв'язків [24].

На думку С. А. Медніка, креативність шуканих побудов виявляється обернено пропорційною віддаленості конструктивних складових, між якими встановлюється взаємозв'язок, а отже, відсутність асоціацій між віддаленими ідеями гальмує креативний процес. Він вважав, що рівень креативності шуканого розв'язку задачі визначається кількістю тих асоціацій, які утворюються як реакція на актуальну задачу. Також він говорив про існування асоціативних ієрархій, що є пологими і обумовлюють генерування творчими людьми більшої кількості асоціацій порівняно з нетворчими.

Таким чином, збільшення кількості нових творчих побудов стосовно першої групи забезпечується більш широким масштабом асоціативної бази. Тоді як асоціативна ієрархія нетворчих особистостей виявляється крутою, оскільки її основу складають лише кілька алгоритмів. Тож конструювання творчих комбінацій гальмується наявністю дефіциту прогностично необхідної інформації для вирішення актуальних проблем.

До того ж Г. Айзенк наголошував на необхідності розмежування креативності та інтелекту: прояви інтелекту визначаються динамікою утворення асоціацій, прояви креативності – масштабом їх реалізації. А отже, за Г. Айзенком інтелект і креативність мають свої координати: інтелект – швидкість побудови асоціацій; креативність – масштабність їх побудови.

Розробляючи ідею «надгенералізованого мислення», він указував, що надшироке мислення функціонує в разі необхідності при розв'язуванні проблеми вийти за межі її вимог, ігноруючи їх. У той же час порушення логічних засад розумового процесу має здійснюватися за умов відповідного мисленнєвого контролю [12].



Згідно класичної теорії Кемпбелла [7] основу креативного мислення складають два механізми: спонтанної варіативності і вибіркового утримування ідей. При цьому, здавалося б випадкові ідеї, можуть виявлятися базовими або стимулюючими для створення адекватних розв'язків, адже цим забезпечується пошук і знаходження прогностично необхідної нової інформації, знаходження варіантів, що можуть виявитись ефективними для розв'язання проблеми.

Розвитку цієї теорії присвячені праці К. Мартіндейла [21; 22]. Б. Стоу [33], Д.К. Саймонтона [32]. Так, згідно теорії креативності К. Мартіндейла [21; 23] її основу складають первинні і вторинні когнітивні процеси. Вільні віддалені асоціації, побудовані за принципом аналогізування, дефокусована увага стосуються первинних когнітивних процесів. Прояви вторинних когнітивних процесів реалізуються на основі співвіднесення створюваних конструкцій з вимогами задачі, логікою, фокусованою увагою. Таким чином, творчі люди мають здатність динамічно курсувати в процесі розв'язування наявної проблеми від одного полюсу цього інформаційного простору до іншого, відповідно до її вимог, етапу творчого мисленнєвого процесу і т. ін.

На основі багаторічних досліджень В. О. Моляко розроблено систему КАРУС, яка виявилась надійним інструментом психологічного аналізу творчого мисленнєвого процесу. За підсумками численних досліджень, виконаних його послідовниками, що присвячені розвитку цієї концепції творчої мисленнєвої діяльності, встановлено, що психологічну суть творчого процесу складає побудова і трансформація образу [1].

Відомо, що творчість – така діяльність людини, підсумком якої є якийсь новий продукт, якого досі ще не існувало. Це може бути як новий матеріальний об'єкт в галузі науки, техніки, мистецтва і т. ін., так і ідеальний: нова ідея, проєкт, задум, поки що заінтегровані в мисленнєвих формах. А отже, творчість є створення нового в різних сферах та формах діяльності людини. При цьому важливими є її об'єктивні і суб'єктивні аспекти. В об'єктивному плані творчість розглядається як розробка цілком нових конструкцій у загальносвітовому масштабі. В суб'єктивному плані мова йде про конструювання чогось нового саме для автора цієї побудови, коли створювана ним конструктивна реальність є новою саме для нього, для його досвіду. Тобто в психологічному плані будь-яка вперше розроблена мисленнєва конструкція, матеріалізована чи ще поки що не матеріалізована, характеризується суб'єктивною новизною для людини, яка її створила.

В розробленій В. О. Моляко концепції творчої мисленнєвої діяльності вона виконує функцію органічної складової цілісного психічного потенціалу суб'єкта, складає основу його конструктивної діяльності в різних масштабах її прояву і виміру. Адже, починаючи вже з раннього дошкільного віку, дитина

вимушена проявляти творчість з метою адаптації до умов життя. Кожна конкретна дитина в процесі взаємодії з навколишнім світом має виконувати якісь конструктивні дії вперше – ще не маючи належних знань, умінь і навичок. Так, пізнаючи об'єктивну і суб'єктивну реальність, вона поступово вибудовує відповідну систему знань – картину світу, яка постійно збагачується і удосконалюється. В процесі гри, навчання, пізнавання вибудовується інструментарій розуміння нею себе і всього, що її оточує: людей, предметів, їх поєднань. Ефективність, продуктивність пристосування до оточення залежить саме від того, наскільки адекватним є той досвід, якого набуває дитина в результаті своєї взаємодії із світом, наскільки конструйовані при цьому образи об'єктивної і суб'єктивної реальності відповідають дійсності і можуть виявитись прогностично необхідними при потребі вирішення актуальних, життєво важливих задач.

До того ж слід зауважити, що успішність творчої мисленнєвої діяльності залежить від різних факторів, складових, адже в залежності від індивідуальних особливостей особистості зовнішні обставини можуть виконувати як стимулюючу, так і блокуючу функцію в процесі побудови шуканої конструкції. Кожен творчий процес є унікальним (якщо його продукт характеризується відповідним коефіцієнтом новизни), тому нерідко спроби співставити, порівняти, так би мовити, взяти похідну від ряду творчих процесів можуть зазнати фіаско, часткове чи повне. Адже кожен творчий процес має, так би мовити, свій індивідуальний малюнок, свою неповторну конструкцію.

Значною мірою це обумовлено тим, що творчі процеси визначаються не лише органічним функціонуванням в них усвідомлюваних елементів, прийомів, тактик. Неусвідомлювані процеси на рівні здогадок, інтуїтивних вирішень у цілому чи в якихось фрагментах роботи над пошуком розв'язку можуть виявитись домінантою у структурі загального перебігу творчого конструювання.

В найбільш загальному варіанті творчий процес характеризується такими основними етапами: а) постановка задачі, б) розуміння умови задачі, в) розробка задуму розв'язання, г) доопрацювання варіанту розв'язку. В найбільш загальному розумінні це може бути представлено у вигляді трьох основних циклів: а) розуміння умови задачі, б) побудова задуму вирішення, в) знаходження розв'язку задачі відповідно до заданих її вимог.

Зрозуміло, що точкою відліку мисленнєвої діяльності є той дефіцит інформації, який виявляється прогностично необхідним для вирішення актуальної проблемної ситуації. Структурно-функціональний аналіз інформації забезпечує свого роду її «інвентаризацію», коли на основі реалізації базових процесів аналізу і синтезу здійснюється співставлення наявних інформаційних структур, їх структурних, функціональних і структурно-функціональних характеристик, а отже, і конструювання шуканих образів. І якщо для вирішення наявної задачної

ситуації часом буває достатнім застосування пошуку аналогу, то для розв'язання більш складних завдань, пов'язаних з необхідністю побудови цілком нового образу, мають бути реалізовані комбінування і реконструювання.

Мисленнева діяльність може здійснюватися і в такій системі координат, коли відсутніми є будь-які заборони і обмеження, коли необмеженою виявляється і кількість ступенів свободи вирішення задачі. Тобто розв'язування завдання виконується шляхом вільного конструювання, як, наприклад, під час реалізації мозкового штурму, суть якого полягає в груповій творчій мисленневій діяльності за умов відсутності критики, генеруванні якомога більшої кількості ідей за допомогою вільних асоціацій.

Хоча вирішення творчої задачі, як правило, потребує розробки комплексу характеристик шуканої складової прогностично необхідної інформації, яка є суттєвою для вирішення задачі, що здобувається в результаті скрупульозного структурно-функціонального аналізу відомої інформації, трансформації стартових образів, однак і розв'язування задач на вільне конструювання є важливим, коли ставиться за мету, наприклад, діагностика особистісних якостей творчої людини, адже вирішення задач на вільне конструювання – це, по-суті, реалізація свого роду проективної методики.

Вищезазначене можна представити східним знаком «тайцзи»: одна його частина символізує обсяг відомої інформації, заінтегрованої в умові задачі; друга частина вибудовується розв'язуючим задачу в процесі вивчення, розуміння умови задачі, при цьому задіюється його інформаційний потенціал, досвід, картина світу, все його особистісне надбання.

Саме зосередження на цьому взаємофункціонуванні об'єктивного і суб'єктивного аспектів творчого конструювання в найбільш загальному розумінні цього поняття і зумовило актуальність формулювання визначення стратегії. Згідно концепції творчої мисленневої діяльності, розробленої В.О. Моляко, стратегія є системою дій, особистісно і задачно обумовлених, спрямованих на вирішення творчої задачі [1].

Тому саме авторську задачу на вільне конструювання (розроблену Т.М. Третяк) і було використано для дослідження ролі суб'єктивного образу в творчому мисленні старшокласників в ускладнених інформаційних умовах. Умова експериментальної задачі передбачає необхідність сконструювати щось із конструктора, до складу якого входять геометричні фігури: квадрати, трикутники, круги, які відрізняються між собою за розміром і кольором. Процес вирішення задачі складається з чотирьох етапів. На першому етапі розв'язування задачі в якості елементів конструювання використовуються квадрати, круги і трикутники. На другому етапі забороняється реалізувати трикутники, тобто конструктор складається з кругів і квадратів. На третьому етапі вводиться забо-

рона щодо використання квадратів, тобто дозволяється застосовувати круги і трикутники. На четвертому етапі не можна використовувати круги (дозволяється реалізація квадратів і трикутників). Тривалість кожного з етапів – 6 хвилин. В дослідженні приймали участь учні 9 – 10 класів Медичної гімназії №33 м. Києва (52 учні).

Оскільки умова експериментального завдання подається в текстовій формі, це сприяє актуалізації особистісного досвіду досліджуваних у процесі вирішення задачі, а також орієнтує їх на мисленнєву діяльність стосовно необхідності структурно-функціонального аналізу заданих елементів конструювання.

Як правило, вирішення експериментального завдання здійснюється в два етапи. Перший етап передбачає розуміння стартових умов задачі, трансформацію початкових вимог у шукані умови задачі, виконуються спроби віднайти потрібні компоненти чи сконструювати необхідні поєднання у відповідності із заданими умовами задачі.

На другому етапі вибудовуються опорні групи елементів конструювання, що виконують роль свого роду модулів, на основі чого і відтворюватимуться задуми, сконструйовані на образному рівні. Тобто відбувається ніби переклад створених на образному рівні конструкцій на мову геометричних фігур.

Заборона стосовно використання якоїсь геометричної фігури приводить до розширення масштабу знаходження потрібних компонентів, оскільки це сприяє подоланню відповідного інерційного бар'єра, сконструйованого на базі стійкої тенденції вибудовувати всі конструкції на основі одного й того ж компонента. Разом з тим здійснюється актуалізація особистісного досвіду досліджуваного, що також сприяє виходу за межі зони усталеного пошуку елементів конструювання, формування більш чи менш стійких образів-орієнтирів, які на кожному з етапів вирішення задачі спрямовують вектор творчого пошуку.

В процесі виконання старшокласниками експериментального завдання встановлено три рівні їх конструктивної активності – їх здатності створювати цілісні конструкції із заданих елементів, причому ці побудови характеризуються відповідним рівнем конструктивної складності і довершеності. Перший рівень КА 1 – з наявних компонентів створюються побудови, коли елементи комбінуються в цілісну конструкцію за принципом стикування. Другий рівень КА 2 – конструйовані побудови неначе включаються одна в другу, суміщаються, утворюючи нову конструкцію. Третій рівень КА 3 – нова конструкція вибудовується шляхом поєднання принципів стикування і суміщення, разом з тим здійснюється відповідна трансформація функціональних характеристик комбінованих компонентів.

Якщо проаналізувати прояви конструктивної активності в результаті виконання учнями експериментальної задачі, то можна прийти до висновку про

співвідношення показників конструктивної активності першого, другого і третього рівнів, якими характеризувався процес конструювання шуканого задуму. Так, на першому етапі вирішення задачі 6,2% створених конструкцій (від загальної кількості) мають в своїй основі КА 1; 1,6% – КА 2; 20,5% – КА 3. Стосовно другого етапу виконання завдання КА 1 характеризує 6,6% створених досліджуваними задумів; КА 2 – 5,9%; КА 3 – 6,9%. Третій етап передбачає таке співвідношення: КА 1 – 4,8% конструкцій; 6,6% – КА 2; 14,9% – КА 3. На четвертому етапі: КА 1 – 8% задумів; КА 2 – 4,5%; КА 3 – 13,5%.

Таким чином можна зробити висновок, що реалізація ускладнюючих умов обумовила стимулюючий вплив на розробку шуканих задумів стосовно КА 2: на першому етапі такого роду конструкцій було 1,6%, на другому – 5,9%; на третьому – 6,6%; на четвертому – 4,5%. До того ж слід зазначити, що введення ускладнюючих умов обумовило зменшення кількості конструкцій, розроблених на третьому рівні КА: на першому етапі – 20,5%; на другому – 5,9%; на третьому рівні – 14,9%; на четвертому – 13,5%.

А отже, спостерігається тенденція до зменшення кількості задумів, створених досліджуваними за умов дотримання додаткових ускладнюючих вимог. Так, на другому етапі виконання експериментального завдання кількість створених старшокласниками конструкцій складає 19,5% від загальної кількості розроблених задумів; на третьому етапі – 26%; на четвертому – 26%; а на першому етапі було 28,5% задумів.

З метою дослідження ролі суб'єктивних орієнтирів у процесі творчого мислення старшокласників за умов інформаційної невизначеності було реалізовано експериментальну задачу, розроблену В.О. Моляко. Учням пропонувалось написати твір, який би починався зі слів: «Йшла собака по мосту...». Досліджувани – учні 10 – 11 класів Медичної гімназії № 33 м. Києва (34 чол.).

Слід зазначити, що за спрямованістю емоційної орієнтації створюваного сюжету можна виокремити такі основні типи: а) песимістично орієнтований: наприклад, «Йшла собака по мосту, вирішила скупатись і стрибнула вниз. Але, на жаль, то був міст через залізничні колії»; б) нейтральний: «Йшла собака по мосту, побачила свого господаря і підбігла до нього»; в) оптимістично орієнтований: «Собака втекла з дому. Вона вибігла в двір, перейшла через дорогу і пішла по мосту. За нею побігла її хазяйка і забрала собаку додому». В даному випадку має місце також і реконструкція стартової ситуації.

В процесі виконання експериментального завдання досліджувани прагнуть, як мінімум, в створюваних конструкціях подати, так би мовити, «констатацію факту»: наприклад, «Йшла собака по мосту, а за нею йшов господар. Вона йшла повільно, впевнено, самотійно. А господар розглядав міст, краєвид красивої долини». В наступному варіанті конкретизація факту набуває деталі-

зації: «Йшла собака по мосту, поряд йшов господар. Вони йшли на прогулянку. Сонце світило, річка шуміла. Вони вийшли на чудову галявину біля річки, купались, побігали з м'ячем і повернулись додому, але вже не через міст».

Конструювання композиції може здійснювати шляхом комбінування близьких аналогів: «Йшла собака по мосту. Неподалік проходив її господар. Собака його помітила і підбігла до нього. Господар взяв цуценя на руки. І вони разом пішли додому». Слід зазначити, що заданий рядок не обов'язково є стартовим при виконанні досліджуваними експериментального завдання. При цьому сам зафіксований в умові образ при конструюванні твору виконує функцію образу-орієнтира для реалізації шуканих умов, сформульованих даним досліджуваним: «Собака загубилась, тинялась закутками міста, не могла знайти свого хазяїна. Але раптом перед нею з'явився прекрасний міст. Собака пішла по ньому, тому що згадала, як йшла ним з господарем. Вона боялась йти сама, але пройшла, лякаючись висоти, машин і людей. Все ж пам'ять її не підвела, вона прийшла в парк, де раніше бувала, а поряд був її дім».

Результати аналізу отриманих експериментальних даних свідчать, що домінуючим принципом створення шуканого задуму є саме комбінування. Наприклад, «Йшла собака по мосту, бачить: лежить кицька руда. І захотіла собака познайомитись з нею. Вони були дуже схожі за характером, швидко стали друзями і дружно прожили все життя»; «Йшла собака по мосту. На дорозі вона зустріла двох дітей, які заблукали. За допомогою своїх здібностей вона допомогла знайти їхніх батьків».

Комбінаторика може бути реалізована не лише з метою конструювання урівноваженої ситуації, як от: «Йшла собака по мосту ... дуже сумна і втомлена. Раптом на зустріч їй вийшов маленький хлопчик. Собака зраділа, підійшла до нього. Хлопчик теж був радий зустрічі. Він пригостив її смачнесеньким печивом. Погладив по голівці. Обоє були щасливі». Комбінування застосовується, якщо вводяться в шукані умови задачі якісь інформаційні градієнти, що виконують варіативну функцію, наприклад: «Йшла собака по мосту і звали її Тузик. Тузика вигнали з дому. Його зустрів хлопчик і забрав до себе додому. Але собака дуже сумувала за своїм другом котиком Васьком. Собака завжди кудись «рвалась». Одного разу хлопчик побачив це і пішов за нею. Собака знайшла дорогу до бувшого дому, хлопчик прийшов за ним і забрав котика у хазяїна. Всі жили довго і щасливо».

В наступному варіанті розв'язку ускладнюючу інтегративну функцію виконує дощ. «Гуляла якимось дівчинка біля лісу і річки, зустріла собаку, що йшла назустріч по мосту, і вони пішли до лісу: грались там радісно, аж раптом пішов сильний дощ. Собака втекла. Дівчинка дуже засмутилась, ніби втратила справжнього друга. Однак собака повернулась, повела дівчинку за собою і, як вияви-

лось – під навіс. Дощ закінчився, дівчинка повернулася додому, але не сама, а з вірним другом, з яким вже не розлучалась».

Комбінування аналогів може бути реалізовано при цьому дивовижно витончено, що безумовно свідчить про творчі комбінаторні здібності досліджуваного: «Гуляла собака по мосту. Була ця собака стомленою і голодною. Гуляла аж до ночі, допоки не зустріла котеня. Котеня теж було стомлене. Вони змерзли, тому вирішили врятувати одне одного: лягли поряд і зігрілися». Введення в шукані умови експериментальної задачі такого уточнення, як зменшення ширини моста, дозволило досліджуваному сконструювати такий задум її вирішення: «Йшла собака по мосту, а назустріч їй – інша собака. Міст був дуже вузький: пройти по ньому могла тільки одна собака. Але собаки були розумні, тому вирішили піти в одну сторону, тобто на день народження до кота».

Комбінування віддалених аналогів пов'язане з поєднанням, зі спробою співвіднести конструкти, що характеризуються досить різноманітними властивостями їх структурних і функціональних складових. Певною мірою такі дії можуть розглядатись у масштабі реалізації стратегії реконструювання. Як от, наприклад, така розповідь: «Йшла собака помосту. Звали пса – Сірко. Раптом Сірко побачив, що на нього з величезною швидкістю мчить червоне «Ферарі». Він не знав, куди йому подітися і тому перестрибнув через перила моста і полетів у річку. Цей автомобіль зупинився, з нього вийшов Олег Лисогор і стрибнув за Сірком. У той момент, як Сірко вирішив не витратити сили і спускатись на дно, Олег витягнув його на берег. Коли Олег та Сірко повернулися на міст, авто вже вкрали».

За принципом реконструювання досліджувані, як правило, пропонують розв'язки такого роду: «Йшла собака по мосту. Надворі була зима. Собака почала гавкати на зустрічного чоловіка, намагаючись його злякати. Але він не розгубився і вирішив її нагодувати. Собака перестала гавкати і почала їсти їжу»; «Йшла собака по мосту. Міст був через річку Амазонку, причому, не впоперек, а вздовж. От і йшла собака по мосту, йшла, довго йшла, побачила вже кінець мосту і тут прокинулася».

Цікаво, що для досліджуваних є важливим аналіз етапів творчого процесу розв'язування проблемної задачі взагалі. Це, зокрема, знайшло проекцію в такому варіанті розповіді: «Йшла собака по мосту і думала про вічне – про полювання. Задумавшись, вона не помітила, як дійшла до поля, по якому пробігав заєць. Тому пухнастий сірий звір утік. Мораль така: мріючи про щось – не забувай його помічати».

В цілому слід зазначити, що частота реалізації стратегій аналогізування, комбінування і реконструювання при розробці досліджуваними задуму вико-

нання експериментального завдання характеризується таким співвідношенням: аналогізування – 27%, комбінування – 58%, реконструювання – 15%.

А отже, важливою передумовою формулювання вимог до структурних і функціональних характеристик гіпотетичних складових шуканої конструкції на основі врахування інформації щодо відомих елементів розглядуваного об'єкта є знаходження адекватних взаємозв'язків між компонентами конструйованого задуму, розуміння їх співвідношень з іншими наявними об'єктами. Необхідність конструювання нового образу обумовлює реалізацію досконалого вивчення всього інформаційного спектру компонентів початкової умови задачі, з метою визначення шуканої інформації розробляється і аналізується весь масштаб імовірних гіпотез і припущень.

Підсумком цієї скрупульозної роботи є знаходження тих показників, які мають бути властивими структурним і функціональним елементам шуканих конструкцій. Це і складає основу трансформації початкових умов задачі в шукані її вимоги. Дослідження стартової інформації з метою здійснення необхідної трансформації виявляється домінуючою складовою на цьому етапі розв'язування задачі.

В процесі структурно-функціонального аналізу стартових умов задачі, осмислюваний людиною матеріал ніби просіюється через її інформаційний потенціал. Тому переформулювання різними людьми одних і тих же початкових умов задачі суттєво відрізняються, сформульовані ними шукані вимоги характеризуються своєрідним суб'єктивним забарвленням.

**Висновки.** Основу дивергентного мислення складає структурно-функціональний аналіз актуальної інформації, що є суттєвою для розв'язання даної задачі, а отже, навряд чи можна вважати дивергентне мислення власне творчим мисленням.

Утворення образів-орієнтирів у процесі творчої мисленнєвої діяльності пов'язане з вивченням структурних і функціональних характеристик наявних інформаційних структур. А отже, конструктивні елементи можуть виявитись аналогами-орієнтирами: а) практично не зазнаючи впливу трансформуючих перетворень; б) суб'єктивний орієнтир утворюється на відповідному етапі конструктивних трансформацій, реалізації стратегій конструювання, в результаті чого віднаходиться нова прогностично-необхідна інформація для вирішення актуальної задачі, конструюються і застосовуються з цією метою віддалені аналоги, антиподи та їх комбінації, що і складає основу функціонування образів-орієнтирів у процесі творчої мисленнєвої діяльності особистості.



## **5.2. Дослідження творчого аналогізування і творчої комбінаторики при розв'язуванні старшокласниками задач за умов інформаційної невизначеності**

Розвиток творчих можливостей людини є нині однією з найважливіших проблем для суспільства, а в зв'язку з цим і дослідження психологічних механізмів творчої мисленнєвої діяльності стосовно різних сфер творчості. Адже саме від цього залежить рівень розвитку психологічної готовності особистості до розв'язування творчих задач, в т.ч. життєво важливих, в різного роду ускладнених умовах, зокрема в умовах війни, бойових дій, окупації. У загальному масштабі рівень психологічної готовності людини до вирішення задач творчого характеру значною мірою обумовлює рівень науково-технічного прогресу в країні та її конкурентоздатність в світовому суспільстві.

Про важливість самостійного знаходження учнями принципу розв'язування задачі свідчать розробки зарубіжних вчених стосовно конструктивістського підходу до навчання, тобто такого навчання, основу якого складає вирішення проблем [28, 29]. Реалізація конструктивістських методів навчання сприяє поглибленню розуміння школярами інформації, прогностично необхідної для розв'язування актуальної задачі [6, 9, 27]. Так, дослідженню реалізації принципу аналогії з метою розуміння учнями навчального матеріалу присвячені, зокрема, праці М. Гік, К. Холіоака, Д. Гентнер [16, 17].

Однак, як показано в працях П. Кіршера з колегами [18], Е. Фуртак і М. Кунтер [14], успішність реалізації конструктивістського підходу з метою навчання школярів самостійного оволодіння знаннями значною мірою залежить від попередніх знань учнів. Якщо вони не володіють інформацією, необхідною для виконання актуальних завдань, то самостійне вивчення їх умови і прагнення розв'язати ці задачі не буде успішним. Інакше результати такого самостійного вивчення нового матеріалу можуть бути непередбачуваними в тому розумінні, що очікувані експериментаторами результати найімовірніше не будуть досягнені.

Відомо, що природа розвивається за двома основними принципами: аналогізування і комбінування. Уважне спостереження за функціонуванням природи дає можливість помітити дію принципу схожості (аналогії). Скажімо, квіти тюльпана, троянди, півонії і т. ін. можуть бути схожими за формою квітки і відрізнятись за кольором; листочки плодів дерев дещо схожі між собою, але при співставленні з голочками сосни, це вже скоріше антиподи, аніж дуже віддалені аналоги.

В процесі своєї творчості людина також використовує принцип аналогії: при створенні мистецьких шедеврів (образотворчих, вербальних та ін.), при розробці наукових проектів, винаходів, що характеризуються об'єктивною новиз-

ною, відповідно до вимог науково-технічного прогресу. Якщо нові конструкції розробляються на рівні суб'єктивної новизни – це також творча діяльність. Саме цей принцип складає основу навчання творчості. Адже ті суб'єктивні відкриття, які здійснюють учні під час уроків, лабораторних робіт, практичних занять у гуртках позакласної і позашкільної роботи, сприяють їх проходженню через усі етапи творчого процесу: від знаходження суперечності, формулювання і розуміння умови задачі – до розробки адекватного задуму її вирішення і його матеріалізації.

Однак не всі задачі можуть бути розв'язані шляхом аналогізування. З точки зору синергетики це можна представити таким чином: повернення до точки біфуркації можливе (як варіант: до точки неповернення), однак наявна траєкторія вже є непридатною для адекватного вирішення задачі. Потрібна нова траєкторія, новий розв'язок задачі, нова конструкція, але вже не аналогічна існуючій, а цілком відмінна від неї.

З цією метою застосовується стратегія комбінування, що ґрунтується на реалізації елементарних комбінаторних дій: поєднання, роз'єднання, зміна параметрів об'єктів. За твердженням В. О. Моляко, стратегія є більш чи менш гнучкою системою суб'єктивно і ситуативно зумовлених дій, в яких домінує тенденція до суб'єктивного переважання одних розумових дій над іншими [1]. До того ж стратегія функціонує протягом всього процесу розв'язування задачі: розуміння умови задачі, формування задуму і його перевірки, експерименту. Прийоми комбінування, що ґрунтуються на елементарних комбінаторних діях, які ми поєднали в блок зміна параметрів, передбачають збільшення чи зменшення його параметрів, адже будь-які градієнти параметрів об'єкта: розмірів, координат, температури, густини і т. ін. приводять до зміни його функцій.

Перестановку і переорієнтацію об'єктів в просторі і часі також слід відносити до зміни параметрів, адже при цьому змінюються координати об'єкта в просторі і часі. Ці прийоми реалізуються при необхідності створення більш компактного пристрою чи нових функціональних систем.

З метою дослідження особливостей перебігу творчого аналогізування і творчої комбінаторики при розв'язуванні старшокласниками задач в умовах дефіциту та неупорядкованості інформаційної бази реалізовано експериментальні задачі, розроблені академіком В. О. Моляко. Досліджувані – учні 10-11 класів Медичної гімназії № 33 м. Києва (34 особи). Підсумки аналізу результатів розв'язування даних експериментальних завдань дозволяють зробити такі попередні висновки стосовно деяких показників системної організації творчої мисленнєвої діяльності особистості.

Аналізуючи виконання досліджуваними субтесту «Стіл», згідно якого необхідно придумати якомога більше речень із словом «стіл», слід, в першу чергу,

звернути увагу на конструктивну довершеність (довершеність створених конструкцій). В даному субтесті аналізуємо «конструктивну функцію» столу, зокрема, те, наскільки домінуючу, системоутворюючу функцію він виконує, і наскільки результат реалізації цієї конструктивної функції є оригінальним, тобто, в якій мірі в створюваних досліджуваними конструкціях відобразилась своєрідність його особистості, що і складає основу оригінальності виконаної ним роботи.

При цьому в створюваних досліджуваними конструкціях може транслюватись, здійснюватися проекція актуального повсякденного досвіду (наприклад, «У моїй кімнаті стоїть стіл» (неоригінальний варіант виконання); «Згідно плану засідання «круглого столу» було проведено 24.XI» (оригінальний варіант).

Слід також спробувати проаналізувати побудову шуканих конструкцій. При цьому є можливою така типологія: 1) добудовується шукана образно-смілова конструкція (в даному випадку – речення) навколо столу (тобто будова може здійснюватися, так би мовити, «ззовні», доповнюючи інформаційний простір навколо стола; 2) конструктивних змін зазнає сам стіл (тобто конструктивні дії реалізуються щодо самого столу (наприклад: «У моєму столі зібрано багато різних матеріалів»); 3) реалізуються аналогізуючі, комбінаторні, реконструюючі дії в масштабі: а) конструкції самого столу (наприклад, «Мені подобається скляний стіл», «Семінар проходив у формі круглого столу»; б) простору навколо столу.

Доцільно проаналізувати те, наскільки досліджуваний прагне створити довершену конструкцію (наприклад, «Моя сім'я завжди обідає за родинним столом», «На столі завжди мають стояти прекрасні квіти, духмяний хліб, сіль»). При оцінці результатів виконання даного експериментального завдання слід враховувати також такий показник, як композиційність (як початковий рівень критерія конструктивної довершеності). В даному випадку проявом вищесказаного слід вважати спробу поєднання придуманих речень у єдиний твір.

В плані перспективи удосконалення субтесту «Стіл» досліджуваним може пропонуватись закінчити дані незакінчені речення, обов'язково доповнюючи їх в т.ч. і словом «стіл». Звичайно, бажаною умовою успішної реалізації такого варіанту субтесту «стіл» є відсутність обмежень у часі.

При цьому незакінчені речення можуть бути такими: 1. Легше всього... 2. Не дивлячись на те, що... 3. Чим далі... 4. Кожен... 5. Жаль, що... 6. Якщо... 7. Найважливіше те, що... 8. Тільки... 9. Неправда... 10. Прийде такий день, коли...

По-суті, перед досліджуваними ставиться завдання: створити якомога більше конструкцій, виходячи із наявності одного заданого аналога. Експериментальне завдання може виконуватись шляхом реалізації структурного аналогізування, наприклад, коли конструюється структурна будова, яка відображає

констатацію стану речей: «У мене в кімнаті стоїть письмовий стіл. На цьому столі стоять комп'ютер та книжкова поличка. Цей стіл дуже великий. В ньому є дві маленькі і одна велика шухляда. Біля цього стола стоять дві тумбочки». Проекція досвіду складає основу побудови такої розповіді: «У мене є мій власний стіл. Твій зошит лежить на вчительському столі. Столи переважно роблять з дерева. Мені подобаються столи обтічної форми. В музеї я бачив стіл, якому чотири тисячі років».

Прикладом структурного аналогізування є також така вербальна конструкція: «У нашому класі – двадцять столів. Найбільше мені подобаються скляні столи. Найміцніші дерев'яні і металеві столи, але дерев'яні – дуже гарні. Ми сидимо за столом. Дуже гарні столи ті, що розписані вручну».

Композиція речень може бути більш або менш цілісною, наприклад: «Вчора я завітала в меблевий магазин, де намагалась знайти для себе новий письмовий стіл. Там була представлена широка колекція: столи для комп'ютерів, столи з різноманітними шухлядами і навіть полицями. Але мою увагу привернув антикварний стіл роботи невідомого майстра. Такий стіл не просто функціональний, він може прикрасити будь-який інтер'єр».

Вже, починаючи з перших сформульованих речень, на зміну структурному аналогізуванню, так би мовити, приходять структурне комбінування: «В шкільній їдальні багато столів. Удома в мене є три столи. Я сиджу за столом. Вчителька сидить за своїм вчительським столом»; «У мене в кімнаті стоїть стіл. У класі стоїть стіл. Я їм за столом. У мене стіл з трьома поличками. На столі лежить моя улюблена книжка. Всі вчителі сидять за одним столом. Стіл був вирубаний з суцільного дерева».

Прикладами того, як структурне аналогізування перетікає в структурне комбінування, коли елементами комбінування стають все більш віддалені аналоги, є наступні формулювання: «Нещодавно в меблевому магазині я побачила дуже гарний стіл. Цей стіл був зроблений з чистого дерева. Його можна використовувати як для свят (для сервірування), так і для щоденного користування. Він мені дуже сподобався і я вирішила його купити, а також до нього пару стільців, які будуть підкреслювати його довершеність. Візерунки, які були вирізьблені на столі, нагадували візерунки інею на зимовому вікні. Коли ми поставили стіл вдома, він дуже гарно вписався в наш інтер'єр».

Слід зазначити, що виконання експериментального завдання у вигляді конструювання цілісної композиції – твору – свідчить про вербальні конструктивні здібності досліджуваного. Прикладом таких свого роду творів є така відповідь: «Кожну людину з дитинства вчили їсти за столом, працювати за столом, вчитись за столом... Звичайно ж є багато різновидів столів і кожен призначений для того, щоб за ним снідали, обідали, вечеряли, готували їжу. ..Стіл для роботи

– це робоче місце, за яким людина зосереджується, працює над певним видом діяльності. І взагалі, стіл – це той предмет, який є у кожної людини».

Комбінування аналогів складає основу також такого роду побудов: «Ми з другом зайшли до його квартири, він сказав, що напередодні його батьки купили стіл. Стіл був овальної форми. У нього було чотири прямокутних ніжки. Біля стола стояли ще три стільці, які були в комплекті зі столом. На столі стояли статуетки єгипетських божеств, які дуже пасували до шпалер на стінах. І тому стіл було поставлено на середину кімнати, щоб підкреслити декоративну досконалість і гарний смак».

Як результат проєкції життєвого досвіду, комбінування аналогів також може виконувати системоутворюючу функцію, до того ж підтвердженням цього є початок тексту із слова «сьогодні»: «Сьогодні на столі лежить багато книг. Столи і стільці – поруч з моїми книгами. Ми з матусею сьогодні прибирали на столі. На столі лежить великий чистий зошит. Зі столом я не розминулася. За столом я роблю всі уроки. На столі стоїть прегарна, чарівна кришталева ваза. Скільки гарних різьблених столів зробив чудовий майстер».

Прояви функціонального аналогізування характеризуються рисами такого роду: «Для чого потрібен стіл? Та для того, щоб туди щось поставити, обід (якщо він на кухні), різне приладдя (в залежності від того, де він стоїть)»; «Мій робочий стіл – це куточок, де я проводжу тривалий час. За моїм столом я виконую домашнє завдання, читаю, малюю, граюсь на комп'ютері. Стіл – це не лише частина інтер'єру, але й місце, де можна проводити вільний час»; «Для чого людям служить стіл? Стіл багато в чому допомагає людям. По-перше, на ньому можна робити безліч речей, і вчитись, і працювати. По-друге, він може бути присутнім в інтер'єрі як декорація. По-третє, в стіл можна покласти безліч речей, які пов'язані з роботою чи з навчанням. Стіл завжди має бути в кожній квартирі тому, що це незамінна річ».

Слід зазначити, що виокремлення функцій стола і реалізація комбінаторних дій щодо них базуються на певній конкретизації наявної інформації. Наприклад: «В нашій кімнаті – стіл. На меблевій фабриці виготовляють дерев'яні столи. Мені купили письмовий стіл. На столі є багато всякої всячини. На столі лежать зошити і книжки. Стіл – це найяскравіше, що виднілося в кімнаті».

Цікаво, що слово «стіл» може виконувати функцію домінуючого структурного елемента вербальної побудови: «СТІЛЬниковий зв'язок. СТО Літрів. СТОЛове начиння. НаСТІЛЬний прилад».

Експериментальне завдання може бути розв'язане шляхом реалізації функціонального комбінування. Наприклад: «Квіти стоять на столі. Біля вікна стояв неординарний стіл. Ми відремонтували стіл. Він заліз на стіл. Усі прилади були на столі. Надворі стояв маленький стіл. Коли ми зайшли в кімнату, то помітили

цей стіл. Його улюблена книжка лежала на столі. Проти сонця стіл здавався незвичайним. Ми перенесли стіл в інший будинок. Стіл був зроблений із сталі і прикрашений діамантами».

А, отже, комбінування реалізується, коли вичерпується потенціал аналізування, як от: «У нас у класі стоїть стіл. Стіл зроблений з дерева. Столи є різні за розміром. Ми пофарбували стіл. На столі лежать зошити. Ми купили чудовий стіл. Учні виносили столи з класної кімнати. Ми з деталей склали стіл. Великий дерев'яний стіл прикрашав порожню кімнату». При цьому використання комбінаторних дій може приводити до конструювання символу, наприклад: «На столі лежала всяка всячина: і яблука, і груші, і сливи – тобто все те, що дає нам восени матінка-природа. В їдальні найчастіше стоять круглі столи тому, що вони найзручніші для використання. З давніх давен на столі завжди мають лежати в українській хаті хліб та сіль, накриті вишитою серветкою чи рушником».

З метою виконання експериментального завдання застосовуються тактики конструювання, зокрема, тактика перестановки, а також тактика базової деталі (коли, наприклад, стіл розглядається як базовий елемент забезпечення відчуття стабільності): «Стіл стояв посередині кімнати. У кутку стояв стіл, залитий сонячним промінням. Стіл на кухні – обов'язковий компонент. Тримаючись за край стола, вона читала його листи. Хотілося сісти за стіл, заспокоїтись, все проаналізувати. Хліб лежав на столі – свіжий, запашний, домашній».

До того ж розв'язки експериментального завдання можуть характеризуватись певним емоціональним забарвленням. Наприклад, а) нейтрально-песимістичний фон: «В кімнаті стоїть стіл. Лише стіл залишився в кімнаті. Біля дверей ми поставили стіл. На стіл ми поставили красиву вазу. За цей стіл я віддав усі кошти. Ми сіли за стіл біля вікна. У їдальні лише один стіл був ненакритий»; б) агресивно-песимістичний фон: «На столі лежить книжка. Стіл стоїть в класі. Стіл був дерев'яний. У класі не було ні одного стола. Я не люблю столи. Василь взяв бензопилу і порізав стола на куски».

До прояву, так би мовити, слабо-оптимістичного вектору, можна віднести такого роду розв'язки: «Я поламав стіл. Стіл, недороблений мною, ледве стояв. Потрібно купити стіл. Стіл коштує дорого. Стіл може бути залізним або дерев'яним. На столі лежали хліб і сіль. Вам потрібен стіл? Стіл був пофарбований. Стіл був повен їжі». Наступні варіанти об'єднуються оптимістичним вектором: «Оксана поклала на столі підручник з української мови. Мій дядько змайстрував ідеальної форми стола. Мій стіл найкращий. Великий стіл прикрашав оселю»; «В школу привезли нові столи. Багато стільців і столів стояло в класі. Ми фарбували стола. Стіл стояв у кімнаті. Стіл, перед тим, як розкласти, протерли салфеткою. На столі в мисці лежали яблука. За столом сиділа вся

сім'я. За стіл запросили всіх родичів. Стіл був дуже красиво сконструйований з різних деталей».

Свого роду утвердження позитивної стабільності транслюється таким розв'язком експериментальної задачі: «Найбільше часу я проводжу за своїм робочим столом. Перше, на що я звернула увагу, був величезний старовинний стіл, розмальований яскравими візерунками. Серед величезної кількості музейних експонатів мені найбільше сподобався старовинний стіл, який зберігся ще з десятого століття. Посеред величезної кімнати стояв широкий стіл, підготовлений до свята».

В процесі побудови шуканої конструкції спостерігається функціонування об'єкта-орієнтира. Наприклад, «В моїй квартирі – два столи. Один стоїть на кухні, другий – в кімнаті. В кухні на столі влітку стоять квіти, завжди різні. На кімнатному столі – красива скатертина. За столом я роблю уроки. Коли я їм за столом, мій котик приходять чимось поласувати. Одного разу кіт заліз на шафу, яка стоїть біля стола. Він перекинув вазу з квітами і вся вода, ваза і квіти перекинулись на стіл». В даному розв'язку конструювання реалізується стосовно трьох основних об'єктів-орієнтирів – стіл, квіти і кіт.

За підсумками дослідження встановлено, що 57% розроблених конструкцій були виконані за принципом аналогізування, 43% - за принципом комбінування. З числа тактик конструювання домінуючими виявились тактики: перестановки (9%), базової деталі (16%), об'єднання однорідних об'єктів (24%), збільшення (12%), зменшення (7%). За принципом структурного аналогізування створено 36% конструкцій, за принципом структурного комбінування - 31% задумів, функціональне комбінування проявилось в 14% задумів.

**Висновки.** Загальні критерії проявів творчої мисленнєвої діяльності особистості певною мірою можуть бути представлені через ряд показників конструктивної активності досліджуваних.

Стосовно даних експериментальних завдань конструктивну активність слід розуміти як здатність досліджуваного створювати з наявних компонентів цілісні побудови, що визначаються відповідною конструктивною складністю і довершеністю відповідно заданим умовам задачі.

При вивченні результатів розв'язування даних задачі на вільне конструювання встановлено три рівні прояву конструктивної активності: 1) коли із заданих елементів комбінування вибудовуються композиції, і ці конструкції поєднуються в єдину композицію за принципом «стикування»; 2) коли створювані досліджуваним конструкції «вмонтовуються одна в одну», суміщаються і таким чином утворюється нова конструкція; 3) коли водночас реалізуються принципи «стикування» і «суміщення», при цьому відбувається поєднання (взаємодія) і разом з цим певна трансформація функцій комбінованих елементів. Хоча при

виконанні даного роду експериментальних завдань проявами третього рівня конструктивної активності, як правило, є поєднання принципів «стикування» і «суміщення».

При аналізі результатів виконання експериментальних завдань, пов'язаних з придумуванням розповіді, маємо, по-суті, справу з проявами конструктивної активності, яка характеризується тим, що в процесі її реалізації задуми розв'язування задачі будуються, виходячи не лише з умов, закладених у наявній задачній ситуації, а також із досвіду, знань, умінь, навичок, мотиваційної сфери розв'язуючого задачу, які знаходять проекцію в певних елементах зображеної задачної ситуації. При цьому вихідні умови задачі трансформуються в шукані умови під дією інформаційних впливів на досліджуваного із зовнішнього чи внутрішнього його світу. Так, зокрема, експериментальне завдання може розв'язуватись на основі моральної системи координат, а отже, системоутворюючими при цьому є моральні орієнтири, і в результаті робота досліджуваних спрямовується на створення: а) агресивно (деструктивно) орієнтованого задуму; б) нейтрально орієнтованого задуму; в) гуманістично-орієнтованого задуму, спрямованого на удосконалення ситуації.

Отже, аналіз результатів розв'язування досліджуваними експериментального завдання свідчить про необхідність реалізації з метою дослідження особливостей перебігу творчого аналогізування і творчої комбінаторики при розв'язуванні старшокласниками задач за умов інформаційної невизначеності також таких критеріїв: а) конструктивна довершеність – рівень довершеності створеної конструкції, її оптимальності, вишуканості, структурної і функціональної її складових елементів; б) конструктивна доцільність як рівень відповідності розробленої конструкції щодо вимог задачі.

Критерій конструктивної доцільності має враховуватись зокрема тому, що нерідко досліджуваний так переформулює для себе початкові умови задачі, що розроблені ним шукані умови, зміст яких, до речі, теж свідчить про повноту розуміння досліджуваним умови розв'язуваної задачі, можуть завести його дуже далеко від справжньої мети, і в результаті задача може бути не розв'язаною, або розв'язок її може виявитись далеким від оптимального.

### **5.3. *КАРУС як засіб розв'язування життєвоважливих задач в умовах війни.***

За умов війни особливої актуальності набуває здатність людини миттєво аналізувати наявну проблемну ситуацію і приймати адекватні рішення життєвоважливих задач. Це пов'язано із сформованістю її психологічної готовності до розв'язування творчих задач в екстремальних умовах. Вміння на належному рівні здійснювати структурно-функціональний аналіз актуальної інформації,



оволодіння необхідним творчим інструментарієм мисленнєвої діяльності забезпечують можливість знаходження оптимальних розв'язків, що складає основу життєздатності і життєстійкості особистості.

Нині, як ніколи, зростає актуальність дослідження факторів, що сприяють протидії негативному впливу середовища, актуалізації відповідних внутрішніх резервів, що забезпечують вирішення життєвоважливих задач на фоні самореалізації і саморозвитку особистості.

Згідно теорії самодетермінації, розробленої Е. Л. Десі та Р. М. Райаном [10], мотивація поведінкової діяльності особистості визначається як впливом на неї навколишнього середовища, так і рівнем розвитку її власних прагнень і здатності співвідносити вимоги актуальної проблемної ситуації із наявним у людини операційним інструментарієм для вирішення цієї проблеми.

На думку Е. Десі і Р. Райана [10], самодетермінація, визначаючи водночас і здатність, і потребу діяти, забезпечує оптимальне функціонування поведінкової діяльності, розвитку інструментарію особистості щодо гнучкої взаємодії з навколишнім середовищем, зокрема, соціальним. Саме за рахунок створення людиною відповідних умов для вирішення актуальної задачі вона здатна конструктивно діяти в конкретних ситуаціях з метою досягнення бажаних результатів.

Самодетермінація особистості, що проявляється, зокрема, як здатність до автономії і самовираження, складає психологічну основу її творчого потенціалу, широкого спектру особистісних ресурсів для забезпечення творчої мисленнєвої діяльності, в т.ч. за умов різного роду ускладнень, що стосуються як негативних впливів із зовнішнього середовища, так і з сторони її внутрішнього світу. А отже, вона є дуже важливою на етапі розуміння стартових умов актуальної задачної ситуації, формулювання шуканих умов задачі на основі глибокого і адекватного структурно-функціонального аналізу характеристик проблеми, а також творчого потенціалу особистості стосовно її можливостей знайти оптимальний розв'язок даної творчої задачі. Адже, важливою запорукою збереження психологічного здоров'я людини є здатність вирішувати творчі задачі, в т.ч. у стресових умовах різної модальності.

Стресові ситуації постійно супроводжують людину в процесі її життя, тому вона перебуває під постійним впливом різного роду стресових факторів. При цьому стресова реакція стосовно різних людей, в т.ч. різних вікових груп, може проявлятися по різному: може набувати активних форм, що супроводжуються зростанням ефективності діяльності, а при пасивних формах ефективність діяльності різко мінімізується [1].

О. Литвиненко вважає, що ресурсний підхід досліджує конструктивні детермінанти особистості, це і дозволяє їй вирішувати важливі життєві ситуації.

При реалізації ресурсного підходу увага дослідників акцентується на процесі диференціації «актуального ресурсу», що обумовлює виокремлення такого типу людей, яким вдається зберігати стабільність здоров'я та адаптуватись до взаємодії з актуальним середовищем, не зважаючи на різного роду ускладнюючі життєві обставини. Подолання стресогенних ситуацій забезпечується здатністю людини вибудувати інтегровану поведінку [2].

Адже особистісні ресурси сприяють вирішенню суперечностей між особистістю і актуальним життєвим середовищем, нейтралізації негативних зовнішніх впливів за рахунок залучення і трансформації ціннісно-сислової сфери особистості, в т.ч. з метою її самореалізації. При цьому особистісні ресурси вивчаються в рамках концепцій психологічного стресу, психологічного здоров'я, індивідуально-психологічних характеристик особистості, стрес-долаючої поведінки [2]. До того ж особистісний ресурс слід розуміти, як ті особистісні риси, що забезпечують ефективну адаптацію людини до навколишнього світу, до предметного оволодіння ним, разом з тим особистісний ресурс гальмує розвиток особистісних порушень [26].

За твердженням С. Мадді, життєстійкість не є вродженою, це набута якість, яку можна розвинути в процесі реалізації певних тренінгових програм, що передбачають застосування спеціального комплексу вправ, орієнтованих на формування адаптивних копінг-стратегій, ефективної міжособистісної взаємодії, яка ґрунтується на підтримці і довірі [20].

Дослідження, виконані С. Мадді [19], свідчать, що життєстійкість починає свій розвиток ще в дитинстві, а також частково в підлітковому віці, як похідна від стосунків між дитиною і батьками. При цьому системоутворюючою є роль референтного дорослого, який конструює розвивальне середовище, що забезпечує актуалізацію і активізацію психологічних ресурсів дитини. Адже дорослий виконує функцію посередника між світом дитини і спектром норм, настановлень, соціальних цінностей, форм взаємодій і діяльностей.

Розвиток когнітивних функцій дитини визначає формування адекватної самооцінки, оволодіння стратегіями подолання труднощів, тактиками саморегуляції, навичками взаємодії з навколишнім світом, з соціумом з метою розвитку комунікативної компетентності.

Так, Т.Титаренко вважає, що життєстійкість людини може набувати розвитку протягом усього життя, хоча може виявитись і нерозвиненою, оскільки і в дитячому віці життєстійкість вибудовується під впливом батьків, які передають дитині власні алгоритми взаємодії з світом. Підлітково-юнацька субкультура детермінує формування життєстійкості в підлітковому і юнацькому віці. Професійна спільнота визначає вектор соціалізації у зрілому віці. Водночас життєстійкість є домінуючою характеристикою дорослої людини

стосовно функціонування сім'ї, безконфліктної взаємодії між поколіннями, ріднею, сусідами [4].

Проведені С. Мадді дослідження свідчать про стійку обумовленість рівня життестійкості і умов раннього дитячого розвитку. Показано позитивний вплив на формування життєвоважливих переконань: стресів у ранньому дитинстві, що супроводжували різного роду життєві труднощі (матеріального, соціального характеру та ін.), виховання впевненості, вибудовування і прагнення дотримання високих стандартів, прагнення розуміння призначення в житті. Негативний вплив на розвиток життестійкості в дитинстві виявляють: дефіцит соціальної взаємодії, активної участі в шкільному житті, відсутність: спілкування з референтними дорослими, прагнення зрозуміти своє призначення в житті, бажаної підтримки близьких людей [19].

Адже саме в дитячому віці реалізується базовий старт інтелектуального розвитку, адекватного розуміння складних життєвих ситуацій, вибудова картини світу, внутрішньої культури, напрацювання комунікативних навичок, навичок поведінкової діяльності, розуміння і засвоєння рольових ігор, в т.ч. програвання ситуацій стресу.

В підлітковому віці прояв життестійкості нерідко пов'язаний з агресивними діями, оскільки домінуючим аспектом життя підлітка є самоствердження, а оптимальні тактики поведінки можуть усвідомлюватись і в той же час не приймаються. Адже розвиток смислової сфери підлітків може характеризуватись активізацією особистісних структур, пов'язаних з компонентами життестійкості: прагнення зрозуміти смисл життя «тут і зараз», розуміння свого когнітивного потенціалу, адекватного ставлення до різного роду життєвих ситуацій, розуміння своїх переживань стосовно цих ситуацій. При цьому на першому плані: активно-агресивний спосіб самозахисту і захисту своїх уявлень, що і складає основу соціалізації на даному віковому етапі.

Рання юність визначається необхідністю соціально-професійного самовизначення. Це і обумовлює системоутворюючу функцію: прагнення подолати невизначеність майбутнього за рахунок формування рівня життєздатності, прогнозування свого майбутнього. При цьому розвиток життестійкості забезпечується формуванням соціально-особистісного потенціалу, ефективної моделі поведінки, стратегій і стилів поведінкової діяльності.

Сприятливі умови життєдіяльності, перспективи професійного зростання забезпечують розвиток позитивної самосвідомості, виступають ефективними стимулами соціальної і професійної життестійкості – готовності приймати життєвоважливі рішення за умов подолання труднощів.

Встановлено чимало системоутворюючих конструктів, що складають матеріальну основу життєстійкості людини. Так, одним з найважливіших когнітивних конструктів є дім. Як вказує Д. Кейс, перебування в будинку чи поза ним не є саме по собі джерелом стресу чи розслаблення, адже ці стани перебувають у діалектичних співвідношеннях. При цьому тривале перебування в будинку може виконувати функцію пригнічення і обмеження, тоді як тривале перебування поза будинком приводить до усвідомлення справжньої цінності, переваг свого дому, багатства його традицій, забезпечення почуття захищеності від взаємодії із так званою домашньою рутинною.

А отже, за підсумками цієї взаємодії утворюється концепт «бути у себе вдома», який поєднує уявлення про дім як сумісність і про дім як рутину. Емоційний зв'язок з домом ґрунтується як на переживаннях комфорту і безпеки, так і самообмеження і скуки. Тобто дім може забезпечувати своєму мешканцю стабільність, а може і стимулювати його до змін [8].

Переїзд (зміна дому) здійснює кардинальний вплив на ідентичність, соціальні зв'язки, психологічне благополуччя і в решті решт на повсякденне життя людини [15].

Ф. Освальд пропонує орієнтуватись на модель взаємодії особистості і середовища [25]. При цьому розрізняються «базові середовищні потреби», спрямовані на забезпечення автономності в системі координат необхідної щоденної діяльності та вирішення повсякденних задач, і «потреби вищого порядку», що забезпечують функціонування таких аспектів життя, як розвиток і улюблені заняття, комфорт, приватність, близькість.

Дім збагачує людину асоціативними зв'язками зі своїм домом на рівні автобіографічних спогадів, інформаційним потенціалом щодо його історії, значущої символіки, яка поєднує людину з іншими поколіннями родичів. Разом з тим домашнє середовище забезпечує, полегшує повсякденну діяльність людини, надає їй різного роду прогностично необхідну інформацію (сенсорну, когнітивну, соціальну) для вирішення актуальних задач, забезпечує стабільність і прогнозованість, а також захищеність як створення умов для безпечної взаємодії з соціумом.

Символічне значення дому є величезним і разом з тим сучасні умови війни (руйнування будинків, необхідність термінового переселення на більш безпечні території як всередині країни, так і за рубіж, неминуче вимагають від людей адаптації до нових обставин на фоні невимовних втрат і страждань.

В зв'язку з цим дуже важливим засобом психологічного супроводу може стати допомога людині в реалізації такого системоутворюючого, базового, емоціонально значущого компоненту, спрямованого на матеріалізацію

життєвого комфорту і благополуччя як облаштування нової домівки (дому, кімнати, кутка).

З цією метою може бути успішно реалізована система КАРУС, розроблена В. О. Моляко. вона ґрунтується на використанні п'яти стратегій: аналогізування, комбінування, реконструювання, універсальна стратегія, стратегія спонтанних дій, а також шістнадцяти тактик [3].

Стратегія аналогізування пов'язана з використанням відомих конструктивних елементів. При цьому аналоги можуть бути більш чи менш віддаленими.

Стратегія комбінування передбачає реалізацію таких трансформуючих дій, основу яких складають елементарні комбінаторні дії: з'єднання, роз'єднання, зміна параметрів.

Стратегія реконструювання ґрунтується на кардинальній перебудові конструкції за принципом антипода. В результаті отримуємо побудову, що характеризується суттєвими змінами, властивості стартової версії можуть трансформуватись в антипод.

Стратегії реалізуються через певні мисленнєві тактики. Зокрема, тактика інтерполяції передбачає доєднання до даної конструкції нового блоку за принципом внутрішнього вбудовування. Тактика екстраполяції пов'язана з зовнішньою добудовою. Тактика дублювання передбачає використання в новій конструкції відомого конструктивного блоку. Тактика гіперболізації орієнтує на збільшення певних параметрів об'єкта, відповідно – тактика редукції ґрунтується на зменшенні цих параметрів. Тактика розмноження і тактика попарного з'єднання орієнтують на реалізацію двох чи кількох однорідних компонентів. Відповідно при створенні нової конструкції можуть використовуватись також тактики: попарного роз'єднання і множинного роз'єднання. Тактика базової деталі застосовується, коли певний конструктивний блок стає основою для подальшої розбудови шуканої конструкції. При реалізації тактики конвергенції поєднуються протилежні структури чи функції. Тактика трансформації передбачає такі конструктивні зміни, коли структурні і функціональні властивості конструкції не змінюються. Тактика послідовного підпорядкування має місце, коли є необхідність поєднати певні компоненти конструкції з метою набуття певних функцій. Тактика інтеграції має на меті побудову нової конструкції з ряду відомих елементів. Тактика перестановки пов'язана із зміною координат певних складових об'єкта. Тактика автономізації використовується для виокремлення в даній конструкції певного блоку з наступною перебудовою інших частин. Тактика диференціації реалізується для розділення структур чи функцій в даній побудові. Зрозуміло, що тактики в процесі їх використання можуть поєднуватись в різних варіаціях,

однак це здійснюється в масштабі функціонування стратегій комбінування, аналогізування, реконструювання.

Всі вони, або хоча б певні елементи, можуть бути залучені, скажімо, для конструювання життєвого простору людини. Наприклад, тактика базової деталі. За допомогою її реалізації може бути знайдений певний об'єкт, який особливо резонує з конструкцією звичної обстановки рідного дому. І поступово до нього доєднуються інші більш чи менш компліментарні конструктивні елементи, аж доки створювана побудова починає бути схожою в максимально можливій мірі на ту, яка була вдома.

Наприклад, переконструювання життєвого середовища можна почати з перестановки меблів максимально аналогічно (наскільки це можливо) відповідно до того, як це було у власній кімнаті, або виконати переструктурування функціональних елементів на стіні за принципом аналогії і т.ін. І чим ближчими вдається відтворити аналогії, тим потужнішим буде відчуття життєвого комфорту.

Слід уважно аналізувати актуальну інформацію і знаходити все нові і нові свого роду якорі стабільності, розширюючи їх масштаб і функціонування. Так, скажімо, виходить вранці людина на ганок, а там сидить її знайомий кіт, господаря якого забрала війна. Від радості зустрічі кіт починає посміхатись: «Вона є, а отже, погодує». Тож найголовніше в житті – забезпечувати позитивну стабільність для когось хорошого, зокрема, впевненість у завтрашньому дні.

В умовах війни це є особливо актуальним стосовно дітей. Всі засоби психологічного супроводу, які реалізуються з метою надання психологічної допомоги дітям, постраждалим у війні, мають ґрунтуватись саме на забезпеченні цього особистісного вектора, психологічного стану – позитивної стабільності, щоб дитина в максимальній мірі відчувала впевненість у завтрашньому дні, щоб в її душі були вибудовані потужні осередки доброти: вміння знаходити центри кристалізації чогось хорошого і конструювати навколо них потужні осередки позитивної психологічної стабільності.

Адже життя людини можна розглядати як неперервний процес розв'язування задач. Розв'язок кожної задачі є ніби стартовим майданчиком для вирішення наступної. Задача народжується в результаті помічення певної суперечності в навколишній реальності. І на основі відомих вимог задачі (початкових) формулюються шукані її вимоги, в яких акумулюється все, що відомо про актуальну задачу, і про того, хто її вирішує. Тобто шукані вимоги задачі поєднують в собі і об'єктивну складову (стартові, початкові умови), і особистісний шарм розв'язуючого задачу (наприклад, його життєвий досвід,

мотиваційну сферу діяльності). А отже, одну і ту ж саму задачу різні люди можуть зрозуміти по-різному.

При цьому рівень адекватності трансформації стартових умов задачі в шукані може характеризуватись такими тенденціями: а) шукані умови задачі лише незначною мірою відображають суть початкових її умов; б) суть початкових умов задачі в основному представлена в шуканих її умовах; в) зміст шуканих умов задачі цілком відтворює всі вимоги, які заінтегровані в початкових умовах.

Коли шукані умови задачі відомі, здійснюється конструювання задуму її вирішення. З цією метою реалізуються стратегії аналогізування, комбінування, реконструювання.

Індикаторами розвитку творчого мислення особистості є такі рівні використання творчого інструментарію мисленнєвої діяльності: а) людина застосовує певні прийоми конструювання з метою оволодіння ними як інструментами вирішення задач; б) людина володіє творчим інструментарієм, що є необхідним для розв'язування завдань; в) спостерігаються прояви стратегій аналогізування, комбінування, реконструювання на різних етапах вирішення творчої задачі: на етапі розуміння її умови, етапі конструювання задуму її розв'язання, етапі матеріалізації задуму.

Вищезазначене можна представити у вигляді такого комбінованого образу: всім відомий символ тайцзи, що складається з двох частин, розділених плавною лінією і які відрізняються за кольором. Світла частина символізує інформацію, яка є відомою стосовно побудови шуканої конструкції, темна частина відображає сферу невідомого, того, що необхідно знайти. А якщо задача вирішується ще й в екстремальних умовах, тоді зрозуміло, що темна частина знаку тайцзи буде за площею значно перевищувати світлу і треба докласти значних зусиль, щоб знайти невідоме і розв'язати задачу.

В процесі розв'язування творчої задачі водночас взаємодіють два потоки конструювання: перший пов'язаний з побудовою задуму вирішення задачі, коли відповідно до вимог, заданих в умові задачі, здійснюється ніби кристалізація шуканої конструкції; в другому потоці викристалізовується сам інструмент розв'язування задачі – метод, прийом, стратегія. Ці інформаційні потоки тісно взаємодіють між собою протягом всього процесу вирішення задачі, основним системоутворюючим фактором при цьому є орієнтація на задану умову задачі. Таким чином, може йти мова про: а) динаміку трансформації задуму розв'язування задачі; б) динаміку трансформації стратегії розв'язування задачі.

Інформація, набута в результаті розуміння структурних і функціональних характеристик даного об'єкта, відповідним чином структурується в загальному

інформаційному потенціалі суб'єкта, в залежності від своєї значущості для самого об'єкта, а коли мисленнєва діяльність здійснюється в масштабі задачної ситуації – для структурно-функціонального аналізу інформації відповідно заданих умов задачі.

Елементи першого інформаційного потоку (змістовні мисленнєві образи) і елементи другого інформаційного потоку (дійові мисленнєві образи) виявляються настільки структурованими і настільки константними, наскільки у розв'язуючого задачу є оптимальним дефіцит прогностично необхідної інформації, необхідної для її вирішення. Мисленнєва діяльність, формуючи образ розуміння, створює умови для усвідомлення її людиною, а це забезпечує можливість переносу діяльності в інші ситуації: образи розуміння, що утворились в процесі мисленнєвої діяльності, включаються до її внутрішньої структури і таким чином формується готовність до нової діяльності.

Дуже суттєвою при цьому є реалізація адекватного структурно-функціонального аналізу актуальної задачної ситуації, а також стосовно кожного етапу її вирішення, адже в залежності від міри його адекватності мають місце такі варіанти розв'язування задач на конструювання: структурне конструювання, коли враховуються лише структурні характеристики елементів; функціональне конструювання проявляється, коли враховуються лише функціональні характеристики елементів; структурно-функціональне конструювання, коли враховуються і структурні, і функціональні характеристики елементів – саме цей варіант є найбільш адекватним, позбавленим від помилок.

**Висновки.** Основу життєстійкості особистості складає її психологічна готовність до розв'язування творчих задач в різного роду ускладнених умовах: інформаційної невизначеності, раптових заборон і обмежень (часових та інформаційних). При цьому рівні цієї готовності обумовлюються здатністю людини: помічати суперечності в навколишній реальності, формулювати умову задачі на основі відомих характеристик поміченої проблеми; довизначати умову задачі в результаті співвіднесення відомих (заданих) її компонентів з гіпотетичними властивостями шуканих складових. Прояв творчості особистості на цьому етапі творчого процесу є визначальним щодо характеристик її готовності до творчої мисленнєвої діяльності. Вміння оперувати стратегіальним інструментарієм при побудові задуму шуканої конструкції довершує загальну картину творчого потенціалу особистості щодо прояву її психологічної готовності вирішувати творчі задачі. Адже для побудови адекватного задуму мають бути реалізовані стратегії комбінування, аналогізування, реконструювання з метою трансформації актуалізованих інформаційних структур відповідно до вимог задачної ситуації, має бути



виконаний адекватний структурно-функціональний аналіз характеристик проміжних конструкцій, як при конструюванні задуму, так і на кожному з етапів процесу розв'язання задачі, аж до матеріалізації створеного задуму, що передбачає співвіднесення структурних і функціональних характеристик наявної конструкції з вимогами задачі.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Коцан І. Я., Ложкін Г. В., Мушкевич М. І. Психологія здоров'я людини / за ред. І. Я. Коцана. Луцьк: Волин нац. ун-т ім. Лесі Українки. 2011. 430 с.
2. Литвиненко О. Соціально-психологічні засади розвитку адаптаційного потенціалу молоді в умовах сучасного соціуму. Дис. ... доктора психол. наук. Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля МОН України. Сєверодонецьк. 2019. 457 с.
3. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за заг.ред. В. О. Моляко. К.: Освіта України, 2008. 702 с.
4. Титаренко Т. М., Ларіна Т. О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. 2009. 104 с. URL: [http://lib.iitta.gov.ua/9065/1/Zhiznestoykost\\_lichnosti.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/9065/1/Zhiznestoykost_lichnosti.pdf)
5. Функціонування творчого мислення в інформаційно-віртуальному просторі суб'єкта: монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова та ін.; за ред. В. О. Моляко. Київ, 2021. 165 с.
6. Blumenfeld P.C. et al. Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning / Blumenfeld P.C., Soloway E., Marx R.W., Krajcik J., Guzdial M., Palinscar A. // *Educ. Psychologist*. 1991. V.26 (3&4). P. 369-398.
7. Campbell D.T. Blind variation and selective retention in creative thought as in other knowledge processes // *Psychological Review*. 1960. №67. P. 380 – 400.
8. Case D. Contributions of a dialectical process // *Journal of environmental psychology*. 1996. V. 16. P. 1-15.
9. Crawford B.A. Embracing the essence of inquiry: New roles for science teachers // *J.Res.in Science Teaching*. 2000. V.37(9). P. 916-937.
10. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. University of Rochester – Rochester, New York: Plenum Press. 1985.
11. Dorfman L. A meta-individual model of creativity // *New directions in aesthetics, creativity, and the arts* / Eds. P. Locher, C. Martindale, L. Dorfman. New York: Baywood Publishing Co, 2005. P. 105-122.
12. Eysenck H.G. Genius: The natural history of creativity. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
13. Furnham A., Crump Y., Batey M., Camorro-Premuzis T. Personality and ability predictors of the “Consequences” Test of divergent thinking in a large non-student sample // *Personality and Individual Differences*. 2009. №46. P. 536-540.
14. Furtak E.M., Kunter M. Effects of autonomy-supportive teaching on student learning and motivation // *The J. Exp. Educat.* 2012. V. 80(3). P.284-316.
15. Holmes T.H., Rahe R.H. The social readjustment rating scale // *Journal of psychosomatic research*. 1967. V. 11. Is.2. P. 213-218.
16. Gentner D. et al. Rapid learning in a Children's Museum via analogical comparison / Gentner D., Levine S.C., Ping R., Isaia A., Dhillon S., Bradley C., Honke G. // *Cognit. Sci.* 2016. V. 40(1). P. 224-240.
17. Gick M.L., Holyoak K.J. Schema induction and analogical transfer // *Cognit. Psychol.* 1983. V.15(1). P.1-38.

18. Kirschner P.A., Sweller J., Clark R.E. When minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching // *Educational Psychologist*. 2006. V.41 (2). P. 75-86.
19. Maddi S., Khoshaba D. Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*, 1994, 63, P. 265-274.
20. Maddi S. Relevance of Hardiness Assessment and Training to Military Context. *Military Psychology*. 2007. 19. P. 61-70.
21. Martindale C. *The clockwork muse: The predictability of artistic styles*. New York; Basic Books, 1990.
22. Martindale C. Creativity, attention, and cognitive disinhibition // *La psicologia delle arti oggi* / Ed. R. Tomassoni. Milano: Angeli, 2002. P. 89 – 99.
23. Martindale C. Creativity, primordial cognition, and personality // *Personality and Individual Differences*. 2007. №43. P. 1777 – 1785.
24. Mednick S.A. The associative basis of the creative process // *Psychological Review*. 1962. № 69. P. 220 – 232.
25. Oswald F., Schilling O., Wahl H.-W., Gang K. Trouble in paradise? Reasons to relocate and objective environmental changes among well-off older adults. *Journal of environmental psychology*. 2002. V.22. P.273-288.
26. Peterson C., Seligman M. E. P. *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Washington, DC, US: American Psychological Association. New York, NY, US: Oxford University Press. 2004.
27. Pintrich P.R. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts // *J. of Educational Psychology*. 2003. V. 95(4). P. 667-686.
28. National Research Council. *National Science Education Standards*. Washington, DC: National Academy Press, 1996.
29. National Research Council taking science to school: Learning and teaching science in grades K – 8. Washington, DC: National Academy Press, 2007.
30. Rothenberg A. Janusian process // *Encyclopedia of creativity* / Eds. M.A. Runko, S.R. Pritzker. San Diego: Academic Press. 1999. № 2. P. 103 – 108.
31. Silvia P.J., Winterstein B.P., Willse J.T. et al. Assessing creativity with divergent thinking tasks: Exploring the reliability and validity of new subjective scoring methods // *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2008. №2 (2). P. 68-85.
32. Simonton D.K. Creativity and discovery as blind variation: Campbell's (1960) BVSR model after the half-century mark // *Review of General Psychology*. 2011. № 15(2). P. 158-174.
33. Staw B.M. An evolutionary approach to creativity and innovation // *Innovation and creativity at work: Psychological and organizational strategies* / Eds. M.A. West, G.L. Farr. New York: Wiley, 1990. P. 287-308.
34. Wilson R.C., Guilford J.P., Christensen P.R., Lewis D.J. A factor-analytic study of creative-thinking abilities // *Psychometrika*. 1954. № 19. P. 297-311.

## Розділ 6. ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ СТУДЕНТАМИ НЕВИЗНАЧЕНИХ СИТУАЦІЙ

(М. В. Шепельова)

### 6.1. Теоретико-методичні основи дослідження особливостей розуміння студентами невизначених ситуацій.

Надмірна мінливість і непередбачуваність подій, що відбуваються навіть у повсякденному житті людини, викликає відчуття нерозуміння, збентеження, фрустрації. У такому стані складно об'єктивно оцінювати навколишню ситуацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати розвиток подій і приймати рішення щодо подальших дій.

Адекватність прийманих людиною рішень значною мірою залежить від сприймання і розуміння наявної інформації, тобто умови задачі, яку необхідно вирішити. При розв'язанні завдань з високим ступенем невизначеності в умовах часових обмежень, дефіциту та непорядкованості інформаційної бази, наявності дезорганізуючих факторів, що виводять особистість зі стану психічної рівноваги, більшого значення набувають суб'єктивні орієнтири, які спрямовують сприймання поточної ситуації, її оцінку та інтерпретацію. Це, у свою чергу, виявляється визначальним у вирішенні задачі.

У загальному значенні «**визначати**» тлумачиться як:

- 1) встановлювати, розпізнавати що-небудь за певними ознаками. // Обчислювати, вимірюючи і т. ін., знаходити певну величину, місце і т. ін.;
- 2) розкривати сутність чого-небудь, характеризувати, формулювати поняття про щось;
- 3) вирізняти, призначати кого- або що-небудь для якоїсь мети. // Указувати, призначати місце, час і т. ін. для чого-небудь;
- 4) намічати, накреслювати для виконання;
- 5) зумовлювати що-небудь, бути причиною чогось [19].

**Невизначений:** «1. Точно не встановлений. 2. Не зовсім виразний, непевний» [17].

**Ситуація** – це «сукупність умов і обставин, що створюють певне становище, викликають ті чи інші взаємини людей; стан, положення, обстановка. // Фрагмент оповіді про якусь подію (у художньому творі); епізод» [18].

Отже, **розуміння невизначених ситуацій** пов'язане з суб'єктивною чи об'єктивною складністю:

- 1) встановлювати чи розпізнавати сприймане за певними ознаками;
- 2) розкривати сутність сприйманого, його охарактеризувати, сформулювати поняття;
- 3) вирізнити сприймане з поміж іншого, встановити його призначення, мету;

- 4) ставити завдання, планувати майбутні дії;
- 5) бачити зумовленість, причини певних подій.

Розглянемо характеристики невизначених ситуацій, виокремлені С. Баднером: новизна, складність, нерозв'язність. Відповідно до цього, він описує три типи невизначених ситуацій:

- 1) нова, невідома, нестандартна (обумовлена недостатньою кількістю чи відсутністю стимулів/подразників);
- 2) комплексна, або ж складна (містить у собі занадто багато стимулів/подразників);
- 3) суперечлива (містить суперечливі стимули/подразники) [1].

Цікавим є дослідження Р. Нортон, який здійснив контент-аналіз наукових текстів, присвячених проблемам невизначеності і виокремив вісім категорій, що характеризують невизначеність:

- 1) множинність суджень;
- 2) неточність, незавершеність та фрагментарність;
- 3) вірогідність;
- 4) неструктурованість;
- 5) дефіцит інформації;
- 6) сумнівність;
- 7) неузгодженість та суперечливість;
- 8) незрозумілість [3].

Основні причини виникнення невизначених ситуацій запропонували Крайтлер, Магуен та Крайтлер:

- 1) ситуація може бути інтерпретована багатьма різними шляхами;
- 2) ситуація є складною для категоризації;
- 3) ситуація містить протиріччя чи конфлікт [7].

Н. В. Перегончук, проаналізувавши ряд характеристик невизначених ситуацій, здійснених іншими дослідниками, до основних відносить: новизну, суперечність, складність; велику кількість можливостей виборів і рішень; непередбачуваність – неможливість прогнозування розвитку, невідомість ймовірності події, неможливість встановлення причинно-наслідкових закономірностей; неконтрольованість – суб'єктивну неможливість керувати розвитком подій, протистояти несподіванкам, передбачити їх; неможливість категоризації ситуації через відсутність інформації [12].

Відчуття невизначеності може бути викликане дефіцитом або надлишком актуальної інформації, її суперечливістю, раптовою появою нової інформації, яка цілком або частково заперечує попередню. Разом з тим, такі умови можуть як пригнічувати, блокувати розумову діяльність, так і стимулювати її, допомагати знаходити нові, нестандартні рішення.

За визначенням Г. С. Костюка, зрозуміти певний об'єкт означає «відобразити цей об'єкт у його істотних зв'язках з іншими об'єктами, утворити певне поняття про нього» [6, с. 252]. Цей процес характеризується активністю та цілеспрямованістю, вмотивованістю. «Зрозуміти новий об'єкт – це розв'язати як-усь, бодай маленьку пізнавальну задачу» [6, с. 255]. Проблемна ситуація для людини стає задачею, коли нею усвідомлюється, що у відомому є щось невідоме, істотно важливе для неї і водночас таке, що не можна одразу з'ясувати. «Об'єктивна ситуація стає задачею тільки для суб'єкта, який знає, що він чогось важливого в ній не знає, зацікавлено й активно прагне розв'язати задачу» [6, с. 227].

В. О. Моляко розглядає процес розуміння нової задачі як розуміння умови і розуміння результату, між якими існує процесуальна «перемичка» – перехід від розуміння того, що дано, до розуміння того, що потрібно знайти. Процес розуміння задачі протікає як співставлення нової інформації, що міститься в задачі, з наявними суб'єктивними еталонами. Момент встановлення такої суттєвої подібності і є моментом настання розуміння [9].

Діагностико-тренінгова система КАРУС [8], розроблена академіком В. О. Моляко, що має багато модифікацій відповідно до конкретних цілей роботи і щоразу доводить свою ефективність (див., напр. праці співробітників лабораторії творчості [9; 13; 20; 21 та ін.]), орієнтована на навчання творчості із застосуванням ускладнюючих умов. Для стимуляції творчої мисленнєвої діяльності спеціально розроблено такі методи: 1) метод часових обмежень; 2) метод раптових заборон; 3) метод швидкісного ескізування; 4) метод нових варіантів; 5) метод інформаційної недостатності; 6) метод інформаційної перенасиченості; 7) метод абсурду; 8) метод ситуативної драматизації [8].

Відповідно до системи КАРУС, кожен з названих методів може поєднуватись з одним чи кількома методами і може мати ряд модифікацій. Також В. О. Моляко звертає увагу на те, що діяльність суб'єкта, його конкретні дії, які характеризують специфіку мислення, його розвиток, лише в певній мірі залежать від умови задачі, і головним чином відображають особистісні установки, стратегії даного суб'єкта, його стиль творчої діяльності [8].

Людину, яка виявляє найвищий ступінь розвитку, підготовленості до конкретних видів діяльності, до життя в цілому, до зміни стилів поведінки, до пошуків виходу з кризових та безвихідних ситуацій, до найбільш конструктивної раціональної поведінки у складних, а часом і катастрофічних умовах, можна без сумніву вважати творчою [8, С. 320].

Розвиток творчого мислення як тактико-стратегічного механізму прийняття рішень в умовах невизначеності має бути пріоритетним завданням підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності у сучасних умовах.

Тому виникає необхідність дослідження особливостей розуміння студентами невизначених ситуацій та на цій основі розробки адекватних психолого-педагогічних засобів як діагностики, так і розвитку творчого мислення здобувачів вищої освіти.

Як зазначає В. О. Моляко, «підготовка до творчої діяльності має бути органічно вплетена як у процеси навчання, так і у повсякденне професійне життя. Тобто творчість має стати нормою професійної діяльності і нормою підготовки до неї, а отже кожен спеціаліст має бути творчим спеціалістом, хоча звісно, рівні творчої діяльності завжди будуть різними, оскільки у кожному конкретному випадку творчі можливості у кожного конкретного працівника детерміновані його здібностями, обдарованістю, талантом» [8, С. 359-360].

Ґрунтуючись на вищезазначеному, нами було проведено дослідження особливостей розуміння невизначених ситуацій серед студентів Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського протягом 2022/2023 навчального року. Вибірку склали студенти-психологи I (n=32), III (n=34), IV (n=21), V (n=5), VI (n=10) курсів та студенти III курсу спеціальності «соціальна робота» (n=6) денної та заочної форм навчання. Загальна кількість досліджуваних 106 осіб віком від 17 до 36 років. Середній вік досліджуваних 20 років. Для аналізу особливостей розуміння студентами невизначених ситуацій при вирішенні експериментальних завдань ми використали метод контент-аналізу.

У літературі з контент-аналізу вчені запропонували три групи визначень цього методу дослідження:

1. Визначення, які стверджують, що зміст притаманний тексту;
2. Визначення, які стверджують, що зміст є властивістю джерела тексту;
3. Визначення, які стверджують, що зміст з'являється в процесі аналізу дослідником тексту щодо певного контексту [2].

Схиляючись до того, що дослідження змісту, який аналізується, має враховувати той контекст, у якому цей зміст створюється і використовується, будемо спиратися на таке розуміння контент-аналізу як наукового інструменту: це дослідницька техніка для створення відтворюваних і валідних висновків з текстів (або інших значущих матеріалів) в контексті їх використання. Як методика, контент-аналіз передбачає спеціалізовані процедури. Як дослідницька техніка, контент-аналіз дає нові ідеї, покращує розуміння дослідником певних явищ [2].

У представленому дослідженні контекстом і, разом з тим, експериментальними умовами, виступає те, що завдання виконуються в рамках освітнього процесу і мають назву «Завдання для розвитку творчого мислення». Отже, формально їх виконання передбачає отримання студентом відповідної оцінки, а за змістом – стимулює прояви творчого мислення (як студенти його розуміють і якою мірою здатні продемонструвати). Невизначеність ситуації створюється

тим, що чіткі інструкції щодо виконання цих завдань відсутні, а на додаткові запитання студенти отримують відповідь: «виконуйте так, як вважаєте за потрібне». Кількість варіантів відповідей, які міг дати студент, не обмежувалася.

Матеріалом дослідження виступили задачі, запропоновані В. О. Моляко у блоці завдань для діагностики творчого мислення.

**Умову першої задачі сформульовано таким чином:** «Вигнанець. Один чоловік вигнав свого сина з дому. Син був вдячний батькові за це. Поясніть – чому?».

Умова цієї задачі цілком відповідає меті нашого дослідження, оскільки у ній яскраво виявляється нестача необхідної інформації. З умови задачі неможливо об'єктивно встановити як причини такого вчинку батька – вигнання сина з дому, так і причини вдячності сина за цей вчинок. Так само, з умови задачі не зрозуміло чи одразу син був вдячний, чи через певний проміжок часу, і через який саме. Скільки синів було у батька і який з них був вдячний? І чи є взагалі правильний варіант відповіді на цю загадку? Це здебільшого і створює найбільше відчуття невизначеності, тому що стає не зрозумілим, чого саме очікують від досліджуваного.

**Друга задача, яку ми використали у якості матеріалу дослідження, сформульована таким чином:** «Потяг запізнився. Олена сіла в потяг й проїхала тисячу кілометрів. До місця призначення вона прибула з запізненням на 45 хвилин. Ніяких затримок в дорозі не було й потяг виїхав вчасно за розкладом. Чому ж потяг запізнився?».

Умова цієї задачі дещо відрізняється від попередньої. Розглянемо її особливості: 1) надлишковість додаткової інформації; 2) нестача саме необхідної інформації; 3) протиріччя між вихідною інформацією і запитанням. Усі зазначені особливості створюють відчуття невизначеності, оскільки умова задачі не дозволяє дати однозначну відповідь на поставлене питання.

**Умову третьої задачі сформульовано таким чином:** «Злодій забрався в чужу квартиру, сподіваючись на здобич, але майже одразу викликав поліцію. Чому?».

Основною особливістю умови цієї задачі є те, що вона містить у собі парадоксальні дії головного учасника, а досліджуванним необхідно пояснити причини таких парадоксальних дій.

**Умову четвертої задачі сформульовано так:** «Пан К. серед ночі пробрався в гараж свого сусіда й заливав в бензобак його автомобіля бензин. Яку каверзу задумав пан К.?». Особливістю умови цієї задачі є невідповідність дій головного учасника та їх інтерпретації, що пропонується у запитанні «Яку каверзу задумав пан К.?» (чому заливати бензин – це каверза?). Досліджуванним необхідно пояснити наміри головного учасника з огляду на дефіцит необхідної інформації і парадоксальність, не задану безпосередньо в умові задачі, а лише у запитанні.

Саме у таких умовах і може проявитися творче мислення, оскільки тут необхідне вміння ставити собі додаткові питання (задати додаткові питання експериментатору досліджувані не мали), знаходити на них відповіді, робити припущення, оцінювати їх адекватність, знаходити протиріччя і конструктивно їх вирішувати. Розуміння невизначеної ситуації дозволяє не заплутатися у несуттєвих деталях, вхопити її сутність, а отже вирішити її конструктивно. Доповнення ж інформації, якої не вистачає в умові задачі, здійснюється із застосуванням існуючих стереотипів, власних уявлень і знань, актуальної життєвої ситуації. Отже такі задачі цілком можна також розглядати як проєктивні, тому що у відповідях яскраво простежуються світоглядні позиції досліджуваних. Одним із індикаторів розуміння є здатність наводити аргументи знайденого рішення задачі, на що буде звернено окрему увагу при аналізі результатів нашого дослідження.

Для аналізу особливостей вирішення студентами експериментальних задач було виокремлено і застосовано такі змістові індикатори творчого мислення:

- 1) оригінальність відповіді;
- 2) адекватність умові задачі;
- 3) об'єктивна/суб'єктивна спрямованість;
- 4) орієнтація на знання/орієнтація на вигадку (уяву);
- 5) прояви застосування когнітивних стратегій;
- 6) оптимістичність/песимістичність;
- 7) конструктивність/деструктивність;
- 8) критичність ставлення до умови задачі;
- 9) цілісність моделювання ситуації.

Також нами аналізувалися такі формальні характеристики, як кількість запропонованих варіантів відповіді, формулювання у формі припущення чи констатації, наявність роз'яснення (короткого чи розгорнутого), наявність опису ситуації, доповнення додатковими деталями.

## **6.2. Аналіз виконання студентами експериментальних завдань з високим ступенем невизначеності.**

При вирішенні *першої задачі* студенти дають відповіді як найтипівіші, так і загадкові, фантастичні, а інколи – абсурдні, заплутані, такі, що в решті решт не відповідають навіть тим даним, які є в умові задачі.

Проаналізуємо відповіді студентів більш детально. Розглянемо найтипівіший варіант вирішення цієї задачі, який зустрічається у більшості студентів нашої вибірки – 69 осіб (65,1%). Він ґрунтується на припущенні, що у результаті такого вчинку батька син став сильнішим, самостійним, багато чого досяг у житті, тому він і вдячний своєму батькові за вигнання. Тут ми можемо побачи-



ти відображення актуальної ситуації розвитку у студентському періоді – прагнення відокремитися від батьків, бажання бути більш самостійними, що супроводжується емоційною та матеріальною залежністю від батьків.

У цьому сценарії є оптимістичні та песимістичні варіації. У оптимістичному варіанті робиться акцент на позитивних наслідках – досягнення сина, його самостійність.

Прикладами оптимістичного підходу можуть бути наступні відповіді студентів: *«У будь-якому випадку, вдячність сина може бути пов'язана з тим, що він відчуває, що вигнання з дому дало йому можливість почати нове життя, знайти себе та власний шлях, або нарешті отримати свободу та самостійність, якої він так довго прагнув»*; *«Бо батько своїм вчинком підштовхнув сина до самостійності»*; *«Вигнання з дому може бути підходом до виховання, який допомагає людині знайти свій шлях у житті та навчитися бути самостійним. Оскільки син відчуває вдячність батькові, можливо, він розуміє, що це було необхідним кроком для його власного зростання та розвитку»*.

У песимістичному варіанті наголошується на несприятливих умовах перебування сина вдома – негативний вплив батька, надмірна опіка, конфлікт між батьком і сином, сварки вдома, ледачий, несамостійний характер сина і т. п. До речі, як встановила Г. М. Громова у своєму дослідженні, інтолерантні до невідзначеності респонденти мають негативніше ставлення до минулого і фаталістичніші погляди на теперішнє [4].

Пояснення у цьому ключі дали 34 особи (32,1%). Відповіді розподілися у нашій вибірці таким чином: залежність сина від батька – 7 осіб (6,6%), негативний вплив батька – 12 осіб (11,3%), син сам хотів піти, але не наважувався – 10 осіб (9,4%); негативні риси сина – 2 особи (1,9%); несприятливий психологічний клімат вдома – 3 особи (2,8%). Як приклад можна навести такі відповіді: *«Тому що він нарешті зміг позбутися негативного впливу свого закомплексованого та аб'юзивного батька та почати нове щасливе життя»*; *«Тому що батько все життя знущався з сина, але син не міг піти через прив'язаність. Тому, коли батько його вигнав, у нього не було почуття провини і він міг спокійно покинути дім»*.

Прикладом припущення про несприятливий психологічний клімат вдома може бути відповідь: *«На мою думку син був вдячний батькові, тому що він більше не буде чути сварок між батьками, або сам не буде більше з ними сваритися»*.

Також студентами звертається увага на можливі недоліки сина: *«Можливо син був лежнем, а на самоті він став самостійним та можливо успішним»*, або ж: *«Я думаю, що батько вигнав сина через якусь причину. Тому син був вдячний йому, тому що він зрозумів свою помилку»*.

Зовсім інший підхід до вирішення цієї задачі – пошук можливих

об'єктивних причин такої ситуації. Він полягає у припущенні студентів про наявність якоїсь об'єктивної небезпеки, якої син зміг уникнути, покинувши дім вчасно. Наведемо приклади таких пояснень: *«Дім обвалювався і батько рятував сина»*; *«Він вигнав його, бо дім горів»*; *«В домі міг обвалитися дах і батько вигнав сина, щоб того не завалило уламками»*. До цього підходу вдалися 8 осіб (7,5%).

Пробачення як шлях до особистісного зростання розуміють 2 особи (наприклад, *«Тому що це ще один життєвий досвід, який допоможе синові зробити певні висновки та сформуватися як здорова особистість. Вдячність допоможе прожити неприємну подію, подолати нові труднощі і допоможе рухатися далі у майбутнє без нездорових батьківських відносин та душевного тягара. Бути вдячним означає бути щасливим!»*).

Серед відповідей досліджуваних є також і відповіді, що передбачають прагматичний підхід до пояснення ситуації – 2 особи (1,9%): *«Окрім грошей на купівлю пива для батька, були видані додаткові кошти на особисті витрати сина»*; *«Чоловік вигнав сина з дому адже подарував сину власний дім»*.

Інший варіант відповіді можна охарактеризувати як романтичний – 2 особи (1,9%): *«Син не розумів, що правильніше – залишитися вдома, чи побігти за ображеною коханою дівчиною з якою вони посварилися і батько допоміг вирішити»*; *«Тому що йому було час йти до дівчини, а мама була проти»*.

Особливу цікавість для нас становить варіант відповіді, який передбачає наявність у батька кількох синів, одного з яких вигнали, а інший був вдячний; або ж припущення про те, що мова йде про якогось іншого сина. Цей варіант демонструє критичність мислення, що є суттєвим індикатором творчості. Його запропонували лише 3 студенти (2,8%) нашої вибірки. Наведемо приклади таких відповідей: *«Батько вигнав ледачого брата, який не давав спокійно жити і сидів на ший робітничого»*; *«Молодший син був вдячний батькові за те, що він вигнав старшого сина з дому, бо він погано з ним поводився»*; *«Батько вигнав з будинку крадія (котрий також є чийось сином)»*.

Окремої уваги заслуговують оригінальні відповіді студентів, які не повторюються. Їх дали 3 студенти (2,8%). Розглянемо їх усі. Перший варіант, так би мовити, більш екстравагантний: *«Бо він був його «донькою» за статтю і нарешті батько поставився до нього як до сина»*. Другий варіант – парадоксальний, передбачає вигнання як можливість налагодити стосунки з сином: *«Можливо, що син був відчужений від свого батька і не знаходив з ним спільної мови. Вигнання з дому може бути крайнім засобом, що допоможе змінити стосунки між ними і змусити сина зробити крок назустріч батькові»*.

Третій варіант – досить нестандартна і у той же час заплутана відповідь: *«Здається, відповідь на цю загадку полягає в тому, що син і батько грали в як-*

*усть гру, можливо, шахи або шашки, і у батька виникла ситуація, коли він повинен був вигнати свого сина з дому згідно з правилами гри. Таким чином, син був вдячний батькові за те, що він дотримався правил гри та виграв».*

Також нас цікавлять такі формальні характеристики, як кількість варіантів вирішення задачі, запропонованих одним студентом, а також їх обсяг відповідей. Стосовно кількості варіантів, то здебільшого студенти пропонували один варіант пояснення – 99 осіб (93,4%), два варіанти запропонували 5 студентів (4,7%), три варіанти – 2 студенти (1,9%).

Звісно, що з розширенням контингенту досліджуваних варіанти відповідей можуть збільшитися, але вже зараз можемо простежити наявність чотирьох основних векторів вирішення цієї задачі студентами: 1) розв'язок шляхом пошуку суб'єктивних причин виникнення ситуації та її наслідків; 2) пошук об'єктивних зовнішніх причин та можливих наслідків; 3) спроба власної інтерпретації подій шляхом зміни тлумачення «вигнання з дому», а саме – розуміння «вигнання з дому» як «відправлення» за дорученням чи з якоюсь іншою метою; 4) розширення розуміння умови задачі шляхом введення додаткових змінних (наявність кількох синів тощо).

***Проаналізуємо відповіді студентів на другу задачу.*** Відповіді на запропоновану задачу дали 97 студентів, 5 осіб її пропустили. Деякі студенти дали кілька відповідей – від 2 до 5, отже у результаті ми отримали 111 відповідей від 97 студентів, які й підлягали подальшому аналізу.

Відповіді на питання, поставлене у задачі, різняться від найтипівіших до загадкових, фантастичних, а інколи – абсурдних, заплутаних, таких, що в решті решт не відповідають навіть тим даним, які є в умові задачі. Отримані відповіді ми розподілили за частотою появи у роботах студентів.

1. Розглянемо найтипівіший варіант вирішення цієї задачі, який зустрічається найчастіше серед студентів нашої вибірки – 33 відповіді (29,7 %). Він пов'язаний зі зміною часового поясу чи переходу на літній чи зимовий час, що не було враховано Оленою при плануванні поїздки. Наведемо кілька прикладів таких пояснень: *«Можливо під час поїздки змінився часовий пояс у місті, до якого дівчина прибула»*; *«Через різні часові пояси вона приїхала вчасно за часом країни, в якій опинилася, але з запізненням по часовому поясу країни, з якої виїхала»*; *«Можливо під час її подорожі був змінений час, з літнього на зимовий»*.

2. Другий, також досить поширений варіант – 29 відповідей (26,1 %). Цей варіант ґрунтується на припущенні, що потяг зменшував швидкість під час руху через погані погодні умови, технічні несправності, непередбачувані проблеми по дорозі, помилки у розкладі тощо. Відповіді такого типу різняться, наведемо декілька прикладів: *«Можливо потяг їхав на меншій швидкості»*; *«Можливо були якісь неполадки в дорозі або проблеми з електрикою»*; *«Тому, що пої-*

зду довелося поїхати до об'їзду. Машиністу заздалегідь повідомили про несправність основної залізниці і йому довелося скористатися об'їзною»; «Проблеми з розкладом: іноді затримки можуть бути пов'язані з проблемами з розкладом потягів, такими як помилки в графіку руху, несправність засобів сповіщення пасажирів або неправильне розподілення часу між зупинками»; «Потяг зупинився, бо котик, що їхав у ньому, виплигнув на вулицю, довелося зупинятися щоб спіймати малого бешкетника». Такі вирішення не відповідають умові задачі, оскільки у ній чітко зазначається, що потяг виїхав вчасно і затримок у дорозі не було.

3. Наступним за частотою є варіант відповіді, пов'язаний з припущенням, що Олена сіла не у той потяг. Подібних відповідей було 11 (9,9%). Наприклад: «Це був не той потяг»; «Можливо Олена сіла в потяг, який мав виїхати на 45 хвилин пізніше, ніж їй треба було. Але їхав він туди ж. Просто вона переплутала потяги. І вважала, що він затримався».

4. Олена дезорієнтувалася у часі – 8 відповідей (7,2%) (наприклад: «Мені здається сенс не в часі фактичному, а в часі для самої Олени. Вона загубилася в часі, була якась дереалізація в просторі»; «час в поїзді був таким нудним і тягнувся для неї довго, що вона подумала, що вони вже їдуть довше, ніж повинні були і так повірила в це, що вирішила, що потяг запізнився»).

5. Запізнилася Олена, а не потяг – 8 відповідей (7,2%). Прикладами таких відповідей є: «Запізнився не потяг, а Олена яка не вміє розрахувати свій час правильно»; «Можливо вона запізнилася вже після того, як зійшла з потягу»; «Поїзд приїхав вчасно, але місце призначення куди мала приїхати вчасно Олена знаходилось ще далше, і потрібно було пересуватися від залізничного вокзалу на наступному транспортному засобі. І чекаючи автобуса чи таксі, можливо в пробці, вона й запізнилася на 45 хвилин»; «Олена на потязі доїхала до своєї зупинки, а до свого місця призначення добиралася самотужки, що і зайняло в неї 45 хв.». Це, до речі, і є найбільш творчий варіант вирішення цієї задачі, який передбачає критичність мислення і вміння помічати та долати протиріччя, відрізняється найменшою з усіх варіантів гіпотетичністю.

До цього варіанту можна також приєднати такий, у якому припускається зміна Оленою місця призначення – 4 відповіді (3,6%) Наприклад: «Олена змінила місце призначення у поїзді і поїхала далі і приїхала пізніше але уже у нове місце призначення».

6. Дещо рідше студенти пропонують варіант несправності годинника Олени, через що вона невірно розрахувала час – 7 відповідей (6,3%). Наприклад: «За час, поки вона була в дорозі, її годинник міг почати працювати не точно. Тому, коли вона приїхала до місця призначення, поглянула на годинник і виявила, що прибула з запізненням»; «Скоріше за все, Олена мала несправний

годинник, який поспішав на 45 хвилин вперед».

7. Далі згадуються і фантастичні причини, такі як «діра в часі», «потяг набрав надзвукову швидкість і потрапив у майбутнє», «в Гогвортсі час спливає по іншому» тощо – 6 відповідей (5,4%).

8. Ще дещо менш поширеним – 4 відповіді (3,6%) – є метафоричний варіант відповіді, у якому проводиться аналогія між потягом і людиною. Наведемо приклад такої відповіді: «Мова зовсім не про потяг. Потяг – символ людини. Іноді здається, що все йде по плану і як потрібно, як дорога потягу. Але іноді люди в повній мірі не розуміють скільки часу, зусиль їм потрібно прикласти до справи/завдання».

Варіанти відповіді 7 і 8 є досить оригінальними, але в результаті не дають корисної інформації, тому їх більше можна віднести до креативних, ніж до творчих.

9. У 2 (1,8%) відповідях стверджується, що на це питання дати відповідь можуть лише безпосередні учасники подій. Наприклад: «В даному випадку я не бачу «як ви думаєте», а значить потрібна конкретна причина, яку надати може Олена, кондуктор або машиніст». Подібні висловлювання схожі на намагання уникнути відповіді.

Стосовно кількості варіантів вирішення задачі, запропонованих одним студентом, то більшість досліджуваних давали одну відповідь – 88 студентів (86,3%), 7 студентів (6,9%) дали 2 варіанти відповідей, 1 студент (1,0%) – 3 варіанти і 1 студент – 5 варіантів, 5 студентів (4,9%) не запропонували жодного варіанту.

Отже, найбільш яскравим проявом творчості можна вважати варіант відповіді, у якому стверджується, що запізнився не потяг, а Олена. Він передбачає критичність мислення і вміння помічати та долати протиріччя, відрізняється найменшою з усіх варіантів гіпотетичністю, зменшує ступінь невизначеності у розумінні запропонованої ситуації.

Фантастичний (7) та метафоричний (8) варіанти відповіді є досить оригінальними, але в результаті не дають корисної інформації, тому їх більше можна віднести до креативних, ніж до творчих.

Аналіз відповідей досліджуваних на другу експериментальну задачу дозволив виявити такі основні вектори її вирішення:

1) пояснення описаної у задачі ситуації з орієнтацією на знання про можливі зовнішні причини її виникнення (напр., зміна часових поясів);

2) намагання доповнити нестачу інформації, що міститься в умові задачі, додатковими фактами;

3) критичний погляд на умову задачі і віднайдення невідповідності наявних даних і поставленого питання (запізнився не потяг, а Олена);

4) пояснення ситуації фантастичними обставинами;

5) метафоричні відповіді (потяг як символ людини, тощо).

Розглянемо варіанти вирішення студентами *третьої експериментальної задачі* з циклу нашого дослідження.

Відповіді на запропоновану задачу дали 105 студентів, 1 особа її пропустила. Деякі студенти дали кілька відповідей – 2 відповіді (16 осіб), 3 (2 особи), 4 (1 особа), 5 (1 особа), отже у результаті ми отримали 132 відповіді від 105 студентів, які й підлягали подальшому аналізу. Отримані відповіді ми розподілили за частотою появи у роботах студентів.

1. Найбільш розповсюдженим серед досліджуваних є пояснення, що у квартирі було скоєно інший, більш тяжкий злочин чи крадій побачив там іншого злочинця. Подібні відповіді дали 47 студентів (44%). Вони різняться від коротких констатацій, таких як: *«Хтось скоїв злочин раніше ніж він. Але якщо він був у чужій квартирі, поліція може подумати на нього»*; *«Можливо, в тій квартирі він став свідком іншого злочину (вбивства, звалтування, насилля)»*, до коротеньких оповідань.

2. Дещо менш розповсюдженим є варіант відповіді, у якому припускається наявність у квартирі тіла померлої людини – 28 відповідей (26%). Наведемо приклади таких відповідей: *«В квартирі були відкриті двері, він обережно відкрив їх і побачив труп»*; *«Забравшись в чужу квартиру злодій не очікував побачити там труп, тому викликав поліцію»*; *«У квартирі померла людина»*.

3. На третьому місці за розповсюдженістю серед студентів нашої вибірки є припущення, що у злодія прокинулася совість, виникло почуття провини і він вирішив здатися поліції – 15 відповідей (14%). Приклади таких відповідей студентів: *«Він не наважився на крадіжку, викликав з почуття провини»*, *«Прокинулась совість та йому стало соромно за свої вчинки»*, *«Це перший злочин цієї людини, вона думала, що здатна на це, але це не так. І насправді ця людина не хоче такого життя, життя грабіжника»*, *«Я б уявила такий сценарій: для злодія це була перша крадіжка. Для нього був великий стрес як мінімум потрапити в квартиру. І от, будучи вже в квартирі, він замислився чи це дійсно той шлях, який йому слід обрати по життю. Тому він і через сумління совісті викликав поліцію»*; *«Тому що його гризло почуття провини або страх за скоєний злочин. Злочинці часто здаються самі, не в силах винести вантаж всередині себе»*; *«Злодій не знайшов нічого цінного, та був настільки зворушений бідністю оселі, що вирішив здатися щоб відпочити у в'язниці від даного роду переживань»*.

Решта варіантів відповідей зустрічаються значно рідше.

4. П'ять студентів (5%) наголошують на бажанні злодія відвести від себе підозру: *«Можливо побачив себе у камерах відеоспостереження і замість цього, щоб не потрапити на гачок, вирішив відвести від себе підозру»*; *«Причиною*

того, чому злодій викликав поліцію, може бути те, що він несподівано зіткнувся з власником квартири або жителем будинку та відчув страх, що може бути упізнаним чи схоплений на місці злочину. Ймовірно, злодій не очікував такого швидкого повернення власника квартири або не знаходив жодних цінностей, які були б для нього цікавими, тому він вирішив відмовитися від свого злочинного задуму і викликати поліцію, щоб уникнути можливих проблем з правоохоронними органами»; «Можливо він так зробив, щоб відвести від себе підозру. Адже хто подумає, що пограбування вчинила людина, яка сама ж і викликала поліцію».

5. У такій самій кількості відповідей (5%) припускається, що у квартирі спрацювала сигналізація, яка і викликала поліцію автоматично. Наведемо приклади таких відповідей: «Можливо була сигналізація або охорона підв'язана до камер, які реагують на рухи і викликає автоматично поліцію якщо вчасно не ввести пароль на сигналізації»; «Пояснення може бути таким: злодій забрався в квартиру, не знаючи, що там встановлено систему охорони. При вході до квартири він активував систему сигналізації, яка відразу ж повідомила про порушення правил безпеки в квартирі. Це, в свою чергу, привело до виклику поліції. Таким чином, злодій викликав поліцію навіть до того, як він міг здобути будь-яку здобич».

6. Ще дещо менш розповсюдженим є варіант відповіді – 4 студенти (4%), який передбачає присутність у квартирі господаря чи людини зі зброєю, яка і змусила злодія самого викликати поліцію. Наприклад: «Можливо у тій квартирі була (проживала) людина зі зброєю або поліцейський, і це була його вимога»; «Господар квартири мав чуйний слух (сон) і пістолет під подушкою, тому почув як злодій заліз до квартири і погрожуючи пістолетом, змусив його зателефонувати до поліції і добровільно здатися»; «Ще може бути варіант, що люди, які проживають в цій квартирі знали, що до них повинні вломитися і вони переграли злодія. Поставили йому умови, щоб він сама себе здав поліції, таким чином принизити його».

7. Така ж кількість студентів (4 особи) припускає, що злодій переплутав квартири і потрапив до себе додому. Наведемо приклади таких припущень: «Тому що злодій у темряві переплутав двері своєї квартири з чужою. А коли впізнав пусту квартиру як свою, подзвонив у поліцію із скаргою про пограбування»; «Злодій випадково сплутав свою і сусідську квартиру і заліз до своєї, але там побачив іншого злодія та викликав поліцію»; «Злодій переплутав квартири і вліз у власну, як виявилось його квартиру вже було пограбовано, то ж єдине, що йому залишалося – викликати поліцію».

8. Ще чотири студенти припускають, що злодій сам став жертвою злочину, наприклад: «Здобиччю став сам злодій»; «Той хто мав постраждати від

зłodія сам його обікрав на місті» тощо.

9. Варіант відповіді, у якому припускається, що зłodій зустрів іншого крадія, дали 3 студенти (3%), наприклад: *«Це була квартира більш відомого зłodія»; «Він зустрівся зі своїм прямим конкурентом й захотів прибрати його таким чином».*

10. Така ж кількість студентів (3 особи) припускає, що зłodій сам потрапив у пастку і йому знадобилася допомога поліції: *«Може бути таке, що зłodій не зміг вийти з квартири та викликав поліцію»; «Зłodій опинився у пастці, бо не може вийти з приміщення»; «Він потрапив у пастку життєво небезпечну для нього але поряд нікого не було, а із знайомих чи родичів нікого в телефонній книзі немає».*

11. У квартирі зłodій зустрівся зі злою собакою – 2 особи. Наприклад: *«На зłodія напав злий пес, який охороняв квартиру і задля порятунку життя зłodій натиснув на екстрений виклик».*

12. Крадій хотів допомогти власнику квартири, з яким щось сталося – 2 особи. Наприклад: *«Бо господиня цієї квартири була непритомна. Він викликав не тільки поліцію. а й швидку».*

13. Два студенти пояснюють мотиви поведінки зłodія психічними порушеннями: *«Зокрема, зłodій може бути хворим на психічне захворювання, і тому, відчуваючи загрозу, він вирішив звернутися за допомогою до поліції»; «Правопорушник має асоціальний тип антисуспільної спрямованості. Асоціальний – коли поведінка не збігається з інтересами суспільства, але не має чітко вираженого негативного ставлення до нього і не завдає суттєвої шкоди. За Єнікеевим М. І., асоціальний – коли особа до кінця не сприйняла соціальні цінності і через це будує свою поведінку, нехтуючи ними. Автор називає таких злочинців ситуативними, мени злісними».*

14. Також до найбільш оригінальних належать відповіді, у яких припускається бажання крадія привернути до себе увагу (1 особа): *«Це просто спосіб привернути до себе увагу»*, зміна намірів у злочинця (1 особа): *«Також є варіант, що зłodій змінив свої наміри і зателефонував поліції для того, щоб відволікти їх увагу, і в той же час піти на більш вигідну справу»*, що поліція є посібником злочину (1 особа): *«Поліція виступає як посібник»*, наявність у квартирі чогось небезпечного (1 особа): *«Зłodій, забравшись в чужу квартиру, міг помітити, що в квартирі є щось небезпечне, наприклад, хімічні речовини, вибухонебезпечні матеріали, зброя, токсичні гази тощо. У такому випадку, зłodій міг вирішити не ризикувати своїм життям і здоров'ям та викликати поліцію».*

Подальший аналіз результатів дослідження буде спрямовано на виявлення проявів когнітивних стратегій аналогізування, комбінування, реконструювання та універсальної стратегії у відповідях студентів.



Стратегії творчої діяльності описують певний спосіб організації, поєднання складових частин, елементів та функцій для створення нового об'єкта [7].

Стратегія визначається як генеральна програма дій, головний напрямок пошуку й розробки, що підпорядковує собі усі інші дії. У рамках стратегіального підходу В. О. Моляко визначає такі п'ять основних стратегій творчої діяльності: 1) стратегія аналогізування, 2) стратегія комбінування, 3) стратегія реконструювання, 4) універсальна, 5) стратегія спонтанних, «випадкових» підстановок [7].

*Аналогізування* передбачає використання раніше відомих конструкцій чи їх частин при створенні нового пристрою [7]. Ми пропонуємо таке визначення аналогізування – це вміння поєднувати різне на основі подібності суттєвих ознак та відношень, перенесення ознак з одного на інше для прояснення менш зрозумілого через більш зрозуміле [24].

Найбільш виразним проявом когнітивної стратегії аналогізування у відповідях студентів є припущення про скоєння у квартирі іншого злочину чи перебування померлої людини, про що крадій вирішив повідомити у поліцію. Такий варіант відповідей є найбільш поширеним серед студентів – 71 особа (67%).

*Комбінування* полягає в поєднувальному використанні різноманітних механізмів та їх функцій [7]. Комбінування ми визначаємо як вибір оптимального співвідношення, порядку розташування та принципів організації частин цілого шляхом перебору і виключення недоречних варіантів [24].

У відповідях студентів когнітивна стратегія комбінування найбільш яскраво виявляється у наведенні кількох варіантів вирішення задачі (наприклад, *«Там був труп. Його спіймали одразу та змусили це зробити. Це був дім його давнього ворога, якому він хотів помститися, а тут знайшов компромат»*) – 20 осіб (19%). Також комбінування проявляється у поєднанні декількох подій у одній відповіді (наприклад, *«Злодій випадково сплутав свою і сусідську квартиру і заліз до своєї, але там побачив іншого злодія та викликав поліцію»*) – 17 осіб (16%).

*Реконструювання* пов'язане з перебудовою, переконструюванням [7]. Це вміння знаходити оптимальне рішення шляхом перебудови складових частин та зміни принципів організації вже існуючого з метою його вдосконалення [24]. Виразним проявом застосування когнітивної стратегії реконструювання у відповідях студентів є припущення про те, що: 1) сам злодій став жертвою (наприклад, *«Злодій опинився у пастці, бо не може вийти з приміщення»*) – 15 осіб (14%); 2) він вирішив здатися поліції, страждаючи від докорів сумління (наприклад, *«Тому що в нього прокинулася совість»*) – 14 осіб (13%); 3) спрацювала сигналізація (наприклад, *«Також можливо, що злодій ненавмисно спровокував сигнал тривоги або систему сповіщення про вторгнення в квартиру, і тому він*

вирішив викликати поліцію, щоб уникнути підозрілих обставин») – 4 особи (4%); 4) хотів відвести від себе підозру (наприклад, «Можливо він так зробив, щоб відвести від себе підозру. Адже хто подумає, що пограбування вчинила людина, яка сама ж і викликала поліцію») – 6 осіб (6%).

Універсальна стратегія включає в себе відносно рівномірне застосування попередніх трьох стратегій [7]. У нашому дослідженні універсальна когнітивна стратегія застосовується значною кількістю, студентів, що виявляється у поєднанні як усіх трьох стратегій – аналогізування, комбінування та реконструювання – 14 осіб (13%). Також у відповідях студентів виявляються поєднання двох перцептивно-мисленнєвих стратегій: аналогізування та комбінування – 3 особи (3%); комбінування та реконструювання 3 особи (3%).

Особливість стратегії спонтанних, «випадкових» підстановок полягає в неможливості виявлення у діях суб'єкта якоїсь домінуючої тенденції, встановлення логічних зв'язків [7]. У розв'язанні студентами цієї задачі проявів застосування когнітивної стратегії спонтанних підстановок не виявлено.

Відповіді даються студентами у формі: 1) простої констатації, без роз'яснення – 65 студентів (61%), більшість (46 відповідей) з яких припадає на стратегію аналогізування; 2) містять опис ситуації, у якій опинився крадій – 13 студентів (12%); 3) мають роз'яснення мотивів вчинку крадія – 19 осіб (18%); 4) містять і опис ситуації, і роз'яснення – 18 осіб (17%). Лише у одній роботі разом із 5 різними варіантами розв'язку з описом і роз'ясненням, наведено також і висновок («У будь-якому випадку, злодій викликав поліцію, що є позитивним кроком, оскільки це допоможе забезпечити безпеку та захист власника квартири та самого злодія»).

Розглянемо варіанти вирішення студентами **четвертої експериментальної задачі** з циклу нашого дослідження.

Відповіді на запропоновану задачу дали 98 студентів, 8 осіб її пропустили. Деякі студенти дали кілька відповідей – 2 відповіді (8 осіб), 3 відповіді (5 осіб), отже у результаті ми отримали 129 відповідей від 98 студентів, які й підлягали подальшому аналізу. Отримані відповіді ми розподілили за частотою появи у роботах студентів.

1. Найбільш розповсюдженим серед досліджуваних є пояснення, що пан К. залив у машину сусіда не той тип палива і хотів у такий спосіб зіпсувати двигун. Подібні відповіді дали 40 студентів (38%). Вони різняться від коротких констатацій, таких як: «Авто сусіда насправді працює на дизелі», до більш розгорнутих і обґрунтованих, з поясненням можливих психологічних причин такого вчинку, наприклад: «Ймовірно машина сусіда на дизельному пальному, і Пан К. заливає бензин аби машина сусіда зламалася, щоб той їздив громадським транспортом, адже Пан К. заздрить йому».

2. Дещо менш розповсюдженим є варіант відповіді, у якому припускається, що бензин був поганої якості чи спеціально зіпсований, що також призведе до псування двигуна – 21 відповідь (20%). Наведемо приклади таких відповідей: *«Змішав бензин з чимось, що може нашкодити автомобілю»*; *«Можливо паливо було неякісним»*; *«Він заздрив, тому підлив до бензину ацетон»*.

3. Менш розповсюдженим варіантом відповіді, але віднесеним до цієї ж категорії за змістом, а саме – *«бажання зіпсувати машину сусіда»*, є припущення про намір пана К. підірвати чи спалити машину сусіда – 8 осіб (8%). Ось деякі приклади подібних пояснень: *«Зважаючи на те, що пан К. пробирався до гаража свого сусіда серед ночі та заливав бензин в бензобак його автомобіля, можливо, що пан К. задумав каверзну і злочинну справу, зокрема, можливо, він хотів підпалити автомобіль свого сусіда або завдати йому іншої шкоди, пов'язаної з автомобілем. Однак, без подальших деталей ця каверзна задума пана К. може залишатися лише припущенням, і потрібні додаткові докази, щоб зробити точні висновки про його мотивацію та дії»*; *«Можливо, він хотів повністю заповнити бензобак щоб створити умови для вибуху»*; *«Пан К. планував влаштувати підпал сусідської автівки, замаскувавши це під побутовий вибух»*.

4. До цієї ж категорії за змістом, можемо віднести відповіді, у яких констатується лише намір пана К. зіпсувати автомобіль сусіда, без роз'яснення яким саме чином бензин міг нашкодити машині – 4 особи (4%). Наведемо приклади таких відповідей студентів: *«Пан К. хотів аби машина сусіда зламалася»*, *«Можливо, щоб зранку не завелась машина»*.

5. Далі розглянемо відповіді досліджуваних, віднесені нами до іншої категорії – *«бажання підставити сусіда»*.

Пояснення такого типу дали 12 студентів (11%). Ватро відзначити, що зі зменшенням частоти появи певних варіантів відповідей серед досліджуваних, а отже зі підвищенням їх оригінальності, збільшується також і варіативність описів. Наведемо можливі сценарії підстави сусіда, запропоновані студентами: *«Через декілька днів він звернеться у поліцію та повідомить про викрадення багатьох каністр бензину, а самі каністри будуть знайдені у сусіда»*; *«Події відбувалися наприкінці 19 початку 20 сторіччя. Енергетична криза в США. За нераціональне вживання палива та його скритне зберігання назначені штрафи та покарання. А пан К. так сильно ненавидів свого сусіда, що вирішив інсценувати його неслідування законам та елементарно зіпсувати його життя»*; *«Звинуватити у крадіжці свого бензина сусіда, бо той колись не повернув йому дріль»*; *«Щоб дружина сусіда думала, що той нікуди не їздить, або їздить на іншому засобі, а отже, в нього є що приховувати»*; *«У той час коли відбувається ця подія бензин вже заборонений на законодавчому рівні, а пан К. хоче підставити свого сусіда»*.

6. Наступними розглянемо відповіді досліджуваних, віднесені нами до іншої категорії – «бажання вплинути на психічний стан сусіда». Сюди віднесені такі припущення, як бажання збити з толку, звести з розуму, викликати сумніви щодо власного психічного стану тощо – 8 студентів (8%). Для ілюстрації наведемо декілька прикладів: *«Пан К. намагається викликати в сусіда “галюцинації”, щоб сусід почував себе божевільним і думав, що бензин з'являється сам собою»*; *«Пан К. хотів, щоб сусід подумав, що в нього щось з пам'яттю і він не пам'ятає коли заїздив на заправку. Сусід взяв в борг в нього гроші, скаже що віддавав і він не пам'ятає»*; *«Він сподівався на те, що хазяїн буде драгуватися, що щось відбувається не те із машиною і буде у пригніченому настрої»*, *«Я б назвала це газлайтингом, адже це така маніпуляція щоб сусід починав відчувати себе божевільним. Тобто, він не розумів де береться бензин і що є правдою, а де галюцинація»*.

7. Інша категорія, яку ми виділили має умовну назву «добра справа». Вона є досить нечисельною – 5 відповідей (5%) але, разом з тим, дуже важливою, оскільки позитивна спрямованість є однією з сутнісних характеристик творчого мислення. Наведемо приклади таких відповідей: *«Ну чому відразу каверзну, можливо він навпаки робив добро»*; *«Можливо тому, що Пан К. вирішив зробити добро сусіду»*; *«Хотів поділитися бензином»*; *«Пан К. пообіцяв заправити його машину – вирішив зробити сюрприз»*; *«Сусід пана К. – син його друга і він заправляє його маленьку машинку, яку подарує завтра на день народження хлопчині, для того щоб завтра піти до парку»*.

8. Дуже важливою для дослідження творчого мислення є виокремлена нами категорія «жарт» – 6 студентів (6%), у якій вчинок пана К. пояснюється наміром пожартувати над сусідом або виграти спір. Усі варіанти відповідей, що належать до цієї категорії, заслуговують на увагу: *«Добрый жарт! У них був гральний спір, що пан К. зможе потрапити в гараж сусіда поки той спить, а пан К. хотів щоб сусід зрозумів свій програш неочікувано, виїжджаючи з гаражу на роботу, помітивши відмітку бензина»*; *«Пан К. побився об заклад із сусідом, що якщо в автомобілі сусіда не буде тиждень закінчуватися паливо, він продасть йому свою машину на 50% дешевше»*; *«Він робив таку каверзу, щоб пожартувати над сусідом і збити його з пантелику. А може просто виграти суперечку»*; *«При наступній зустрічі з сусідом пан К. міг би поцікавитися, чи хоче той аби бак його автівки в момент наповнився бензином. Сусід сказав би «Звісно, хто ж не хоче». А пан К. у відповідь мовив би: «Добре, твоє бажання здійснено, перевіряй» і загадково кинувши погляд на сусіда, мовчки пішов геть, залишивши того в шоці»*.

Розглянемо також і поодинокі (нечисельні) відповіді досліджуваних.

9. Бажанням стимулювати поїздку сусіда пояснюють ситуацію 2 студенти

(2%), що віднесено нами до категорії «власна користь». Наведемо приклади таких пояснень: *«Щоб машина була точно готова до довгої дороги. Щоб вони нарешті поїхали у відпустку і не турбували його 2 тижня»*; *«Пан К. знав, що сусід відмовляється від поїздки, посилаючись на відсутність пального, і хотів примусити сусіда поїхати»*.

10. Бажання змусити сусіда звернутися за ремонтом і заробити на цьому бачать у діях пана К. (категорія «власна користь») 3 студенти (3%), наприклад: *«Я думаю він заливав бензин сусіду іншого виду для того щоб машина зламалась і її довелося б відвозити на СТО в якому і працював пан К. таким чином він міг заробити грошей. А ремонт двигуна коштує більше ніж бензин, тому схема є прибутковою»*; *«Пан К. хотів аби машина сусіда зламалась щоб той звернувся до нього з проханням полагодити. Таким чином Пан К. вирішив підзаробити грошей»*.

11. Оригінальне припущення, що у пана К. шизофренія (1 особа) виглядає так: *«Пан К. хворіє тяжкою стадією шизофренії. У періоди ремісії він привітливий добродушний мешканець та ввічливий сусід. Але, у періоди загострення, голоси та образи в його голові навіюють йому, що пан К. це лише прикриття для його справжньої особистості – супер-героя Людина-керосин. Людина-керосин – традиціоналіст та ненавидить технічний прогрес. Тому що технічний прогрес породив його незмінного ворога Монстра-Бензину. І таким чином заливаючи бензин у авто сусіда він хотів здолати ворога шляхом його перегорання у двигуні»*.

12. Можливістю зіпсувати одяг через надлишкову заправку пояснює каверзу пана К. 1 досліджуваний: *«Певно, що пан К. не ладить зі своїм сусідом, і дізнавшись про те, що в його автомобілі недостатньо бензину він вигадав каверзу, завдяки якій його сусід міг би замаститися. Так як сусід знає, що його бензобак пустий, він захоче поповнити його вміст вранці, але через наповнений до цього бензобак, зайва рідина вилляється і зіпсує йому одяг»*.

13. Суто прагматичне пояснення – 1 досліджуваний (категорія «власна користь»): *«Пан К. хотів викрасти автомобіль і тому заправляв його, щоб поїхати»*.

Також 4 особи дали помилкові, незавершені чи нелогічні відповіді (наприклад, *«Пробив бензобак, щоб виглядало, що його зловив власник автомобіля, а пан К. таким чином відведе від себе підозру»*, *«В гаражі сусіда стояв автомобіль пана К.»*, *«Пан К. вже давно недолюблював свого сусіда. Часті п'янства, постійні голосні вечірки та на зауваження цей сусід ніяк не реагував. Навіть після зауважень він погрожував пану К.»*), 8 осіб від відповіді утрималися.

Отже, за результатами контент-аналізу ми виокремили такі змістові категорії у вирішенні досліджуваними запропонованої задачі:

- 1) бажання зіпсувати машину сусіда (59%);
- 2) бажання підставити сусіда (11%);
- 3) бажання вплинути на психічний стан сусіда (6%);
- 4) жарт (5%);
- 5) власна користь (5%);
- 6) добра справа (4%);
- 7) помилкова відповідь (3%);
- 8) відсутність відповіді (6%).

Відповіді даються студентами у формі:

- 1) простої констатації, без роз'яснення – 22 студенти (21%);
- 2) короткого пояснення ситуації – 43 студенти (41%);
- 3) розгорнутого пояснення ситуації і вчинку пана К. – 31 особа (29%).

У деяких роботах зазначаються психологічні мотиви вчинку пана К. (такі як заздрість, помста, бажання провчити сусіда, ненависть до нього або ж бажання зробити добру справу – 16 осіб (15%).

### ***6.3. Методичні рекомендації щодо розвитку творчого мислення студентів при виконанні завдань з високим ступенем невизначеності.***

На основі результатів проведеного дослідження нами розроблено попередню програму розвитку творчого мислення студентів при вирішенні завдань з високим ступенем невизначеності. Програма містить діагностичний, просвітницький, розвивальний та підсумковий етапи.

*1. На діагностичному етапі* визначається рівень та індивідуальні особливості розвитку творчого мислення здобувачів вищої освіти із застосуванням визначених індикаторів. Матеріалом можуть виступати задачі, використані нами у дослідженні, або подібні до них.

Оскільки передбачається, що реалізація розвивальної програми може сприяти гармонізації психоемоційного стану здобувачів вищої освіти, зниженню їх тривожності, пригніченості, підвищенню мотивації, стійкості до невизначеності, і загалом сприяти виробленню конструктивних стратегій подолання труднощів, спричинених ускладненими умовами життя, можна застосовувати психодіагностичні методики, спрямовані на оцінку цих показників.

*2. Просвітницький етап передбачає* теоретичне ознайомлення студентів з поняттям творчого мислення, його індикаторами, можливостями та проявами застосування когнітивних стратегій аналогізування, комбінування, реконструювання, універсальної та стратегії спонтанних підстановок при вирішенні задач з високим ступенем невизначеності, особливо на етапі розуміння умови.

*3. Розвивальний етап* включає практичне застосування засвоєних теоретичних знань. Кожне завдання пропонується вирішити різними способами, за-

стосувати різні когнітивні стратегії, визначити прояви творчого мислення у варіантах вирішення завдань іншими учасниками за розглянутими раніше індикаторами. Заняття проводиться у формі індивідуальної роботи та групових дискусій.

4. Підсумковий етап передбачає підведення підсумків участі у програмі, студенти можуть поділитися власними враженнями, обговорити можливості застосування на практиці набутого досвіду. Проводиться повторна діагностика творчого мислення та інших психологічних показників (за потреби) і робиться висновок щодо ефективності розвивальної програми.

Рекомендуємо проведення 7 занять (тривалістю 2 аудиторні години):

1 – діагностичне заняття;

2 – просвітницьке;

3-6 – розвивальні заняття;

7 – підведення підсумків, повторна діагностика.

Оптимальна кількість учасників – 5-7 осіб.

### **Висновки:**

1. Розглянувши визначення основних понять, розуміння невизначених ситуацій ми пов'язуємо з суб'єктивною чи об'єктивною складністю: встановлювати чи розпізнавати сприймане за певними ознаками; розкривати сутність сприйманого, його охарактеризувати, сформулювати поняття; вирізнити сприймане з поміж іншого, встановити його призначення, мету; ставити завдання, планувати майбутні дії; бачити зумовленість, причини певних подій.

2. Виявлені особливості вирішення студентами чотирьох експериментальних задач дали можливість виокремити такі змістові індикатори творчого мислення: оригінальність відповіді; адекватність умові задачі; об'єктивна/суб'єктивна спрямованість; орієнтація на знання/орієнтація на вигадку (уяву); прояви застосування когнітивних стратегій; оптимістичність/песимістичність; конструктивність/деструктивність; критичність ставлення до умови задачі; цілісне моделювання ситуації. Також необхідно враховувати такі формальні характеристики, як кількість запропонованих варіантів відповіді, формулювання у формі припущення чи констатації, наявність роз'яснення (короткого чи розгорнутого), наявність опису ситуації, доповнення додатковими деталями.

2. За результатами проведеного контент-аналізу особливостей розуміння студентами невизначених ситуацій, виявлено наявність чотирьох основних векторів вирішення першої експериментальної задачі: 1) розв'язок шляхом пошуку суб'єктивних причин виникнення ситуації та її наслідків; 2) пошук об'єктивних зовнішніх причин та можливих наслідків; 3) спроба власної інтерпретації подій шляхом зміни тлумачення «вигнання з дому», а саме – розуміння «вигнання з дому» як «відправлення» за дорученням чи з якоюсь іншою метою;

4) розширення розуміння умови задачі шляхом введення додаткових змінних (наявність кількох синів тощо). Результати дослідження підтверджують суттєвий вплив суб'єктивних орієнтирів на розуміння студентами невизначених ситуацій, зокрема при суттєвому дефіциті інформації, необхідної для вирішення задачі.

3. Аналіз відповідей досліджуваних на другу експериментальну задачу дозволив виявити такі основні вектори її вирішення: 1) пояснення описаної у задачі ситуації з орієнтацією на знання про можливі зовнішні причини її виникнення (напр., зміна часових поясів); 2) намагання доповнити нестачу інформації, що міститься в умові задачі, додатковими фактами; 3) критичний погляд на умову задачі і віднайдення невідповідності наявних даних і поставленого питання (запізнівся не потяг, а Олена); 4) пояснення ситуації фантастичними обставинами; 5) метафоричні відповіді (потяг як символ людини, тощо).

4. Здійснений контент-аналіз розв'язання студентами третьої експериментальної задачі, формулювання умови якої характеризується наявністю парадоксальних дій головного учасника, причини яких необхідно пояснити, дозволив виявити прояви застосування студентами основних когнітивних стратегій. Встановлено, що більшість досліджуваних застосовує когнітивну стратегію аналогізування, на другому місці за поширеністю застосування перебуває когнітивна стратегія реконструювання, на третьому – когнітивна стратегія комбінування, прояви застосування студентами універсальної когнітивної стратегії виявлено у найменшій кількості досліджуваних.

5. За результатами контент-аналізу відповідей здобувачів вищої освіти на четверте експериментальне завдання виокремлено такі змістові категорії: бажання зіпсувати машину сусіда; бажання підставити сусіда; бажання вплинути на психічний стан сусіда; жарт; власна користь; добра справа; помилкові відповіді чи відсутність відповіді. Для дослідження творчого мислення найбільш цінними, хоча і нечисельними, є виокремлені категорії «добра справа» та «жарт», які демонструють орієнтацію студентів на позитивне бачення ситуації та здатність критично поставитися до формулювання умови задачі.

6. Узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що більшість студентів нашої вибірки виявляють початковий, елементарний рівень творчого мислення, застосовуючи когнітивну стратегію аналогізування, даючи відповіді у формі простих констатацій, без опису і роз'яснення. Такий результат вказує на необхідність розробки і впровадження психолого-педагогічних засобів розвитку творчого мислення студентів ЗВО.

7. Розглянуті задачі можуть бути засобом як діагностики, так і розвитку творчого мислення, оскільки при правильному супроводі можуть активізувати творчий підхід до вирішення завдань з високим ступенем невизначеності. На



основні результати проведеного дослідження нами розроблено попередню програму розвитку творчого мислення студентів при вирішенні завдань з високим ступенем невизначеності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*, 30 (1), P. 29-50. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1962.tb02303.x>
2. Krippendorff K. *Content analysis: an introduction to its methodology*. 2-nd ed., 2004. 412 p.
3. Norton, R. W. (1975). Measurement of ambiguity tolerance. *Journal of Personality Assessment*, 39 (6), 607-619. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa3906\\_11](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa3906_11)
4. Громова Г. М. Толерантність до невизначеності як чинник трансформації травматичного досвіду особистості. Дис...докт. філософ. за спеціальністю 053 – Психологія (05 – Соціальні науки). Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, Київ, 2022. URL: [hromova-dis\\_07\\_2022.pdf](http://hromova-dis_07_2022.pdf) (ispp.org.ua)
5. Гусев А. І. Розвиток толерантності до невизначеності у студентів-психологів. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 12, Вип. 21. С. 105-114. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsu\\_2015\\_12\\_21\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsu_2015_12_21_12)
6. Костюк Г. С. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості* / За ред. Л. М. Проколієнко. К.: Радянська школа, 1989. 608 с.
7. Моляко В. О. Методологічні та теоретичні проблеми дослідження творчої діяльності. *Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко* / за заг. ред. В. О. Моляко. К., 2008. С. 7–53.
8. Моляко В. О. *Творча конструктологія (пролегомени)*. К.: Освіта України, 2007. 368 с.
9. Моляко В. О., Третяк Т. М., Ваганова Н. А., Шепельова М. В. Розуміння нової інформації як процес розв'язування задач. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. Т. 31 (70), №4, 2020. С. 42-50.
10. Моляко В. О., Шепельова М. В. Прояви творчого мислення при розв'язуванні студентами експериментальних ситуацій з високим ступенем невизначеності. *Журнал соціальної та практичної психології*, №2, 2023. С. 24-29.
11. Моляко В. О., Шепельова М. В., Третяк Т. М. Творче мислення особистості у процесі розв'язування задач. *Габітус*. Вип. 51, 2023. С. 59-63. DOI <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.1/28>
12. Перегончук Н. В. Ситуація невизначеності перехідного періоду розвитку суспільства як психологічна умова формування професійної компетентності майбутнього психолога. *Science Rise*, #3/1(20), 2016. С. 41-45
13. *Перцептивно-мисленнєві стратегії творчого конструювання інформаційних систем у навчальній та трудовій діяльності* : монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. К., 2018. 194 с.
14. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. *Психологія вищої школи: навчальний посібник для магістрантів і аспірантів*. К.: ТОВ «Філ-студія», 2006. 320 с.
15. Подшивайлова Л. І., Шепельова М. В. Перцептивно-мисленнєва стратегія як властивість особистості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. К.: Видавництво «Фенікс», 2017. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 23. С. 263-277.
16. Саннікова О. П., Санніков О. І. Толерантність до невизначеності як предиктор прийняття рішень особистістю. *Вісник післядипломної освіти*. Випуск 12 (41)

17. *Словник української мови у 20 томах*. Том 10, К., 2019. 992 с.
18. *Словник української мови у 20 томах*. Том 12, К., 2021. 1024 с.
19. *Словник української мови у 20 томах*. Том 3, К., 2012. 1120 с.
20. *Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко* / за заг. ред. В. О. Моляко. К. : Освіта України, 2008. 702 с.
21. *Функціонування творчого мислення в інформаційно-віртуальному просторі суб'єкта* : монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. Київ:, 2021. 165 с.
22. Хілько С. О. *Психологічні умови формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів*. Дис....канд. психол. наук за спеціальністю 19.00.07 – «педагогічна та вікова психологія». Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України, Київ, 2018. URL: [HILKO\\_diser\\_new\\_pas.pdf \(iiprood.com.ua\)](http://iiprood.com.ua)
23. Шепельова М. В. Вплив суб'єктивних орієнтирів на розуміння студентами невизначених ситуацій. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*. Серія: Психологія. Т. 34 (73), №1, 2023.
24. Шепельова М. В. Прояви перцептивно-мисленневих стратегій у художній діяльності студентів. *Перцептивно-мисленневі стратегії творчого конструювання інформаційних систем у навчальній та трудовій діяльності* : монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. К., 2018. С. 106-123.
25. Шепельова М. В. Прояви творчості у розумінні студентами невизначених ситуацій. *Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності*: матеріали XXIII Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Київ, 30 травня 2023 року. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. С. 123-129.

## Розділ 7. МИСЛЕННЄВІ СТРАТЕГІЇ СТУДЕНТІВ У КОНСТРУЮВАННІ ПОЗИТИВНОГО ОБРАЗУ СВІТУ

(І. М. Біла)

### 7.1. Позитивний образ світу як основа щастя особистості.

Без сумніву щастя є найважливішою і найнеобхіднішою категорією людського існування. Існує навіть термін «валове національне щастя» (GNH), який був впроваджений у 1972 році одним з батьків-засновників Європейського Союзу і четвертим президентом Європейської комісії Сікко Манхольтом, а гімном Євросоюзу стала інструментальна частина пісні «Ода до радості»: музика Людвіга ван Бетховена (Симфонія № 9).

Тимчасом, поняття щастя (Happiness) знаходить вираження у ряду тотожних понять, таких як: задоволення життям (Life Satisfaction), психологічне благополуччя (Psychological Well-Being), суб'єктивне благополуччя (Subjective Well-Being), якість життя (Quality of Life), добробут тощо. Щастя розглядають як яскраву, позитивну емоцію або позитивний психоемоційний стан як аналог суб'єктивного благополуччя (Е. Дінер, С. Любомирські, Д. Канеман, М. Селігман, К. Шелдон).

У Вікіпедії «щастя» трактується через емоційний контекст, зокрема як психоемоційний стан цілковитого вдоволення життям, відчуття глибокого задоволення та радості [18]. Стійкість окремих емоційних проявів спричиняють їх закріплення та виникненню відносно стійких форм поведінки – основи формування характеру. Зокрема систематичне переживання радості дозволяє сформулювати позитивний образ світу, що закріплюється при певних умовах і перетворюється в рису характеру – в життєрадісність. Відносно стійкий позитивний настрій, позитивний образ світу виникає внаслідок задоволення вагомих запитів, прагнень і потреб людини. Образ світу, світогляд, як основа щастя, визначається як об'єктивними обставинами життя, так і своєрідністю особистості та її суб'єктивністю.

Прагнення людини до благополуччя, щастя часто співвідноситься з ідеєю її самодостатності та реалізованості. «Шукаємо щастя по країнах, століттях, а воно скрізь і завжди з нами, – як риба в воді, так і ми у ньому, і воно біля нас шукає нас самих. Нема його ніде від того, що воно скрізь. Воно схоже до сонячного саява – відхилили лише вхід у душу свою», – говорив Григорій Сковорода. Український філософ Г.С. Сковорода розглядаючи щастя саме з християнських позицій, пропонував свою ціннісно визначену концепцію, що поєднувала розуміння щастя, як гармонії мікрокосмосу і макрокосмосу, яка диктується божественною природою обох світів. Щастя для Г.С. Сковороди – це сенс життя і його повнота, це – гармонійна, цілісна, реалізована людина [16].

Справедливо, що щастя розглядають в ракурсі найвищого розвитку людських здібностей, і, зокрема, мислення. Ще Софокл стверджував, що «розум, безсумнівно, перша умова для щастя». Очевидно, що вже в Античності філософи пов'язували можливість щасливого життя не тільки і не стільки з тілесними насолодами, скільки з розвитком в процесі навчання розумових здібностей, що дозволяють відрізнити добро від зла і робити вчинки відповідно до мудрого і, отже, морального вибору. Так, Епікур, який має в історії філософії славу ортодоксального гедоніста, однозначно презентує мудрість як головну невід'ємну умову істинно щасливого життя: «Найбільше благо є розум! Від розсудливості народжуються всі інші чесноти; не можна жити приємно, не живучи розумно, морально і справедливо, і навпаки, не можна жити розумно, морально і справедливо, не живучи приємно. Адже всі чесноти пов'язані з приємним життям, і щасливе життя від них невіддільне» [10].

Вольфрам Шульц також наполягав на тому, що задоволення отримує не наше тіло, а наш мозок і, провівши ряд експериментів з мавпами, назвав відкритий феномен «ага-ефектом»: це задоволення від розв'язання своєрідного інтелектуального квесту, а зовсім не задоволення від фактичного задоволення фізіологічної потреби. Рівень задоволення, радісного емоційного переживання від процесу та позитивного результату дій демонструє і загальновідома легенда про геніального грецького вченого Архімеда, який під час купання у ванній відкрив закон відповідності об'єму витісненої рідини об'єму зануреного в неї тіла. Він відчував таке захоплення від результату своїх розумових дій, що «щодо духу кинувся в костюмі Адама на площу з криками: «Еврика!», «Я відкрив!». Ця легенда вписана навечно в історію, саме тому, що релевантно свідчить про емоційний пік людського щастя, яке переживається при успішному творчому процесі.

Відомий дослідник психології почуттів П. М. Якобсон, теж вважає, що саме творча діяльність породжує найбільший емоційний відгук у вигляді творчих почуттів, почутті щастя. Адже, людина створена за образом і подібністю Божою, тому головним її покликанням є творчість як радість творення. Таким чином, найчастіше зустрічається модель, в рамках якої щастя співвідноситься з якимось досягненням або творчістю.

До визначення щастя долучався і фізик Л. Ландау, що здійснював спроби пояснити проблему щастя з точки зору науковості і математичної зумовленості. Французький філософ Блез Паскаль стверджував, що абсолютно всі люди прагнуть до щастя, і з цього правила немає винятків; способи досягнення різні, але мета одна. Рушієм досягнення щастя, на його думку, є воля, а щастя – спонукальний мотив будь-яких вчинків людини.

У другій третині ХХ століття, під впливом робіт гуманістично орієнтованих психологів (А. Маслоу, Р. Мей, Р. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Еріксон та ін), феноменологія щастя отримала поступальний розвиток, в рамках позитивної психології (М. Селігман, Д. Майерс, Е. Дінер, К. Ріфф, М. Чіксентмігаї та інші). Вчені наповнили сферу дослідження новими знахідками, так, наприклад, Мігай Чіксентмігаї відстоював думку про те, що «люди часто щасливі, коли вони знаходяться в «потоці»! Це стан, коли розум повністю занурюється у важливе і цікаве завдання, яке повністю активізує волю та здібності». На думку філософа і психолога-гуманіста Е. Фромма, щастя проявляється в покращенні життєздатності, сили почуттів і мислення людини, її плідності. Воно виражає стан здоров'я всієї особистості. Створена Е. Фроммом концепція щастя розвиває ідеї філософів, які вважали, що справжнє благо людини полягає не в тому, щоб задовольняти свої бажання, а в тому, щоб «повністю розвинути свої здібності, самої себе як людської істоти» [15].

А. Маслоу, один із засновників гуманістичної психології, вважав, що щастя людини можливе лише в її самоактуалізації, але через задоволення всіх потреб: від первинних, фізіологічних і потреб в безпеці до соціальних і пізнавальних. Потреби людини виявляють вибірковість її сприйняття світу, вони фіксують увагу на тих предметах, які здатні задовольнити ці потреби. Ключовим моментом в теорії ієрархії потреб Маслоу є послідовність їх задоволення. А. Маслоу зробив припущення про те, що в середньому людина задовольняє свої потреби, приблизно, у такій пропорції: 85% – фізіологічні, 70% – безпеки і захисту, 50% – любові і належності, 40% – самоповаги і лише 10% – самоактуалізації [9].

Насправді, окрім потребнісної, на думку М. Аргайла, існує ще фізіологічна та комунікативна складова щастя. Щастя, згідно М. Аргайла, є усвідомленням людиною задоволеності своїм життям або частоту та інтенсивність її позитивних емоцій, а факторами щастя він називає соціальні зв'язки, матеріальне становище, емоційний фон, дозвілля, здоров'я, самооцінку та осмисленість життя. Менш значущими для відчуття щастя, на думку вченого, є вік, стать та релігійна приналежність [1].

Згідно з інтегративною моделлю психологічного благополуччя К. Ріффа, психологічне благополуччя – це «інтегральний (комплексний) показник ступеню спрямованості людини на реалізацію основних компонентів позитивного функціонування, а також ступеню реалізованості цієї спрямованості, що суб'єктивно відображається у відчутті щастя, задоволеності собою та власним життям». К. Ріфф виокремлює 6 факторів суб'єктивного благополуччя: самоприйняття, наявність мети у житті, особистісне зростання, управління середовищем, автономія і позитивні стосунки з оточуючими [23].

Усі дослідження щастя, які відображені в роботах зарубіжних і вітчизняних вчених (М. Аргайла, Б. І. Додонова, Є. П. Ільїна, А. Кемпбелла, Д. О. Леонтєва, К. Роджерса), доводять інтегративну функцію щастя, що має оціночний та ціннісно-мотивуючий характер. Більшість вчених дотримуються точки зору, що щастя здебільшого залежить від якостей людини та її характеру. Щасливі люди здебільшого володіють внутрішнім локусом контролю, оптимізмом, високою самооцінкою та сформованим позитивним образом світу. Крім того, на щастя, благополуччя індивіда значний вплив здійснюють особистісні риси, когнітивні процеси, особливості ціннісно-мотиваційної сфери, етнічні й культурні характеристики.

У будь-якому випадку щастя-благополуччя можна визначати через змінні когнітивного, афективного (емоційного), соціального та особистісного рівнів індивіда. Деякі вчені спробували навіть за допомогою формули відтворити цю закономірність. Так, створена М.Селігманом формула щастя виглядає таким чином:  $Щ = I + O + B$  (Щастя = індивідуальний діапазон людини + обставини (соціум) + вольовий контроль особистості), де, I – індивідуальний діапазон, рівень щастя, який заданий генетично та виявляється протягом усього життя досить стабільно і визначає загальний рівень щастя на 50%. O – це зовнішні обставини, які відбуваються в житті людини: сім'я, діти, релігія, щоденна діяльність, що визначають рівень щастя на 10%. B – обставини, що виникають в результаті вольового контролю, свідомих дій і зусиль визначають рівень щастя на 40% передбачають наявність у неї позитивного образу світу.

Безумовно, щастя пов'язане з відчуттям повноти буття, радості й задоволеності життям, що лежать в основі оптимального, здорового та ефективного функціонування особистості, як інтегрального результату, який базується на визнанні пріоритету як громадських, так і особистих інтересів.

Загалом усі уявлення про щастя, що лежать в основі її світосприймання, диктуються соціальним середовищем, що пропонує індивіду набори цінностей та цілей. У традиційній моральності для щастя, наприклад, потрібно побудувати будинок, посадити дерево і виростити сина. У радянської моралі для щастя необхідно було прийняти участь у революційних, бойових і трудових перемогах свого народу. У сьогоденному споживчому суспільстві щастя асоціюється з рахунком у банку, віллою і автомобілем останньої моделі. І справді, нещодавно проведене опитування з'ясувало головні цілі життя представників покоління millenials – тих, хто народився в період з початку 1980-х до кінця 2000-х років. Понад 80% опитаних заявили, що їхня головна мета – стати багатими. А іншою метою учасники назвали бажання стати знаменитими.

Цікавим є дослідження суб'єктивного розуміння щастя українськими підлітками та учнівською молоддю. До набору основних характеристик образу ща-

сливої людини старші підлітки та юнаки відносять – доброту, оптимізм, щирість, толерантність та чесність. Але, нажаль, вони слабо орієнтуються, яким чином можна досягти щастя у житті (30,3% молодих людей не змогли відповісти на питання щодо стратегій досягнення щастя). Більшість відповідей – малоінформативні: частина опитуваних переконані, що воно досягається через вибір мети і невтомне просування до неї (18,7%). Близько 13,3% опитуваних вважають, що рух до щастя пролягає через досягнення успіху; 11,5% – що головний спосіб досягнення щастя – контроль за емоційним станом («радіти життю кожен день»). Інша значна частина підлітків та учнівської молоді впевнена, що шлях до щастя полягає в допомозі іншим людям (10,5%) [4].

Недавнє лонгітюдне дослідження в галузі психології щастя і його особливостей виявило, що один важливий параметр відрізняє щасливих і нещасливих: міжособистісні контакти. Гарвардське дослідження розвитку дорослих протягом всього життя (The Harvard Study of Adult Development), яке тривало 75 років і налічувало 724 респондента, виявило, що у щасливих людей більше значущих контактів з близькими друзями, з членами сім'ї. У результаті дослідження, яке тривало з 1938 року і вивчало життя учасників протягом всього життя було зроблено висновки, що ані багатство, ані слава і великі досягнення не робить людину настільки щасливою, скільки стосунки у сім'ї та спілкування з друзями й однодумцями (Voldinger, 2015). [5].

Цей факт підтвердило й дослідження, проведене у 2020 році Українським інститутом дослідження щастя, з'ясувавши, що у рейтингу факторів, які спричиняють найбільший дискомфорт українцям під час карантину, перше місце посідає соціальне (фізичне) дистанціювання (брак спілкування з рідними і друзями) [6].

Стає очевидним, що фактори, які детермінують позитивний образ світу, і відчуття щастя є об'єктивними та суб'єктивними чинниками, що різною мірою визначається як об'єктивними обставинами життя людини, так і своєрідністю особистості, її досвідом та світосприйманням.

## ***7.2. Генеза позитивного образу світу суб'єкта.***

Наступним кроком нашого наукового пошуку стало вивчення онтогенезу позитивного образу світу, картини щастя та пошуку шляхів їх оптимізації.

У розпорядженні сучасного дослідника є велика кількість матеріалів, що стосуються щастя як суб'єктивного благополуччя. І все одно феномен щастя, його основи складно піддаються суворому, точному аналізу і виміру. Так, наприклад, проблему щастя активно досліджували в рамках позитивної психології М. Селігман, Д. Майерс, Е. Дінер, К. Ріфф, М. Чіксентмігаї, а також А. Маслоу, Р. Мей, Р. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Еріксон та інші. Щастя вивчалось

різноманітними методами, зокрема вченими використовувалась «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріффа, Оксфордський опитувальник щастя» М. Аргайла, шкала задоволеністю життям Е. Дінера, тест «Задоволеність своїм життям» В. Коулмана, опитувальник «Суб'єктивне соціальне благополуччя» Т. В. Данильченко, а також проєктивні методики (вивчення вибору, завершення речень, інтерпретації ситуацій тощо).

Разом з тим, психологічна практика, значна кількість досліджень переконливо доводить високу ефективність проєктивних методик та емоційну привабливість образотворчої діяльності для всіх, без винятку, вікових груп досліджуваних. Графічні методи є високоінформативним засобом пізнання особистості людини, який відображає те, як людина сприймає себе, які почуття вона переживає. В малюнку в єдиній формі представлені й образ, і ставлення суб'єкта до світу, і його особистий досвід переживань. Процес малювання одночасно має й психотерапевтичний ефект: в малюнку індивід позбавляється від особистісного напруження, отримує можливість виражати своє бачення та проявляє суб'єктивні характеристики.

Обираючи саме цей інструмент дослідження, ми керувалися тим аргументом, що графічні методи є цінним засобом виявлення емоцій, почуттів, вражень, цінностей, який найефективніше сприяє структуруванню несвідомого матеріалу та дає можливість здійснити аналіз емоційних, розумових, поведінкових особливостей розвитку автора малюнка на будь якому етапі онтогенезу.

Діагностуючи щастя в образотворчій діяльності, ми зосереджували увагу на змістових характеристиках та повністю ігнорували технічні навички виконання завдання, а також уникали обмежень у часі. Перед початком виконання завдання усі респонденти отримували однакову інструкцію: «Намалюй свою картину щастя». Результати зображувальної діяльності ми аналізували, враховуючи вік та індивідуальні особливості розвитку досліджуваного.

Враховуючи те, що перші уявлення про щастя формуються ще з народження, ми обрали першу групу досліджуваних з дошкільників. І відмічали, що діти дошкільного віку, зображуючи щастя, переважно малюють сім'ю, родину (Аліна, 5р.; Єгор, 4,5 р.; Ліза, 6р.; Яся, 6,5 р.). Ми пояснювали це тим, що велике значення для дитини, для її суб'єктивного благополуччя має матір та батько, а також близькі родичі, рідні та позитивний психологічний клімат у сім'ї.

Серед досліджуваних дошкільного віку у меншості були діти, які ігнорували або не виділяли сімейні цінності, а малювали свої інтереси. Так, наприклад Макар (6 р.) намалював багато різних планет – він захоплюється темою космосу. Також діти зображували те, що їм подобається, що покращує їхній настрій: цукерки, прикраси, парфуми та іграшки (Мія, 4р.; Ксенія, 6,5р.; Злата, 7 р.). Ді-



ти часто мріють про домашніх тварин, інколи компенсуючи дефіцит спілкування у сім'ї (Ліза (7р.), Аня (6 р.).

Загалом, картина щастя дітей дошкільного демонструє те, що вони щасливі, коли проводять час з рідними і близькими, коли займаються улюбленими справами або володіють омріяними речами чи весело граються з домашніми улюбленцями.

Переважає більшість молодших школярів у своїй картині щастя теж віддає перевагу зображенню сім'ї, близьких рідних, дому (Ніколь, 9р.; Аня, 8 р.; Дарія, 11р.; Софія, 10 р.; Каміла, 11 р.; Данило, 10 р.; Христина, 11 р.; Денис, 10 р.). Поступово молодші школярі у зміст поняття щастя включають і матеріальні цінності, які нав'язуються соціумом: новий гаджет, гроші, машина, сад, будинок тощо. Тобто діти, переймаючи дорослі критерії щастя, вже в молодшому шкільному віці у свою картину щастя включають матеріальні об'єкти, що забезпечують статус та комфорт. Разом з тим, молодші школярі згадують також про важливість бути почутим та прийнятим близькими і друзями (Катя, 9р.; Єва, 11р.).

Діагностика щастя у підлітковому віці демонструє розвиток уявлень про щастя, а також цінностей дітей, що відповідає їхньому онтогенезу. Вони часто зображують свої хобі та уподобання (Оля, 12 р.; Дмитро, 12 р., Микита, 12 р.; Валерія, 14 р.): коней, боксерські рукавиці, машини, вудочки тощо. Старші підлітки щастя, суб'єктивне благополуччя пов'язують також із сім'єю та матеріальними статками.

Аналіз малюнків групи досліджуваних юнацького віку засвідчив, що поняття щастя стає вже усвідомленим та визначеним як стосовно афективних, так і ціннісних сторін феномену. Респонденти зображують на малюнку своїх обрайців та атрибути щасливого життя: море, пальми, коктейлі, кабріолет, гойдалку, літак тощо. Респонденти часто зображують щастя символічно, наприклад, схід сонця як символ надії і відродження, квіти, квітучі дерева, метелики, пташки, море, гори тощо.

Досить часто досліджувані зображують сюжет щасливого життя, що включає людей, які активно відпочивають на курорті: купаються в морі, засмагають, грають у волейбол, медитують, будують пісочні замки тощо. Наприклад, Влада малює батька, який вчить дитину плавати, а також підписує головну тему малюнка: «Щастя інших – це найголовніше!» Це свідчить про розвиток уявлень про щастя, його ціннісного аспекту, здібність не лише до інтроспекції, а й до емпатії, рефлексії та бажання турбуватися про інших. Олександра, 20 р., теж малює себе в образі людини, яка щаслива від того, що любить. Щастя представляється ними у символічній формі: повітряні кульки, як символ радості; музичні ноти, як символ позитивного настрою; людей, які спілкуються та розуміють

один одного; людину у позі лотоса, як символ стабільності психічного стану; чашку кави, як можливість зарядитись і подумати; квіти – як символ радості та любові. Марія, 23 роки, малює море, гори, сонячний день, два силуети на пляжі і коментує: «Щастя – бути поруч зі своєю людиною там, де світить сонце». Максим (21 р.) зображує схід сонця як символ надії і відродження, квітучі дерева, море, гори і будинок, де живе із сім'єю та собакою; Юлія, 20 р., малює картину літа, сонячного дня, галявину з квітами, метеликами та пташками, що символізує безтурботність та відпочинок; Євгеній (21 р.) – себе на березі моря під пальмою, з коктейлем та книгою; Яна, 23 р., на своєму малюнку перераховує все, що робить її щасливою (мир на землі, сім'я, здоров'я, перебування на природі, друзі, подорожі, музика тощо). Усі малюнки демонструють багатогранність та суб'єктивність розуміння поняття щастя, на них переважно зображується позитивний образ світу як прототип образу щастя.

Деякі респонденти згадують у контексті поняття щастя – психічне здоров'я, здатність до життєстійкості, їх «картини щастя» символізують внутрішню гармонію у всіх сферах життя. Так, Каріна, 18 р., зображує себе у стані спокою під час медитації і декларує, що «щастя – це любов до себе, гармонія, здоров'я та незалежність».

Людмила, 20 років, зображує себе у позі лотоса під час медитації, з палаючим серцем, на фоні свого будинку, поряд з коханим чоловіком та домашніми улюбленцями – тобто щастя у її розумінні це – гармонійний стан у комфортному просторі, в товаристві з близькою людиною. Людмила коментує свій малюнок: «Я на природі, торкаюся своєї душі і в мене там світло! Це символізує внутрішню гармонію – я розслаблена, гармонійна у всіх сферах свого життя (маю сім'ю, улюблену роботу, стабільний психологічний стан)». На картині щастя Марії, 18 р. – троє гарних, стильних дівчат, тобто для неї важлива сфера естетики, моди та однодумців.

У сюжетах малюнків досліджуваних часто згадується тема родини, сім'ї, стосунків. Так, Віолета (18 р.) зображує родину з двома дітьми, яка відпочиває на березі озера. Каріна, 23 р., малює дім, сервірований стіл, домашнього улюбленця та літак, як символ подорожей, про які вона мріє. Марина (18 р.) на передньому плані зображує сім'ю з двома дітьми, на задньому – будинок з каміном, домашніх улюбленців. На малюнку Софії, 20 р. – молода сім'я з дитячою коляскою, в якій лежить немовля, на фоні гарного будинку, з автомобілем на березі річки. У Яни (21 р.) на малюнку сім'я, яка міцно тримається за руки і вона коментує: «Щастя – це моя міцна родина, де батько та мама посміхаються та радіють життю, а я разом з ними».

Респонденти чоловічої статі часто згадують в контексті щастя – гроші. Так, для Євгена, 25 років, щастя це: любов, безпека, повага, самореалізація, а

також матеріальні цінності. Їх, як символ щастя, згадує також Сергій (19р.), Ільяс (20р.), Денис (25 р.). Наприклад, на малюнку – сім'я на фоні будинку та купюри навколо нього – саме така картина щастя у Сергія (19р.); Ільяс (20р.) зображує себе з піднятими вгору руками, у яких тримає купюри зеленого та червоного кольору; Денис (25 р.) теж зображує купу американських купюр і коментує: «Для мене щастя полягає у фінансовій незалежності та великій сумі грошей у гаманці. Це дає мені впевненість у завтрашньому дні – для мене це найважливіше за все».

Зазначимо, що для багатьох молодих людей тема миру в контексті позитивного образу світу, як основи щастя, на сьогодні є ключовою. Наприклад, Вероніка, 21р., зобразила квітучий і сонячний день, де на фоні райдуги та мирного міста йде, взявшись за руки, пара (див. рис. 2). Для Вікторії (18р.) щастя – це рідний дім, сім'я, море та мир в Україні. Для Каміли (19 р.) – мир це найбільше щастя. Анна (22 р.) малює двох закоханих, які разом дивляться як горить Кремль. Ігор (22р.) щастя зображує як символ миру – голуба і рук людей. Ганна, 28 років, зображує щастя, як можливість жити під мирним небом без ракет у своєму домі з чоловіком і дитиною у злагоді та любові.



Схожі тенденції у трактуванні змісту поняття щастя виявляли й респонденти дорослого віку. Також у досліджуваних дорослого віку широко представлена, в контексті щастя, тема подружнього життя та взаємин (Сергій (37 р.), Олександр (49 р.) та інші). Загалом тема сім'ї, теплої сімейної атмосфери часто зустрічається на малюнках респондентів віку дорослості (Сергій, 48 р.; Юрій, 49 р.; Ольга, 42 р.; Тетяна, 34 р.; Олена, 48 р.). Також вони часто зображують свої ідеальні стосунки (Вікторія, 53 р.; Алла, 49 р.; Марина, 56 р.; Василь, 58р.). Серед малюнків досліджуваних зрілого віку є також символічні зображення: квітів, де пелюстки – це рідні та близькі; райдуги; повітряних кульок; зірок; заходу сонця тощо. Загалом усі зображення демонструють ознаки позитивного образу світу, респонденти згадують те, що спонукало виникнення у них позитивних емоцій.

У ході дослідження ми переконались, що позитивний образ світу, що є передумовою щастя, являється суб'єктивною категорією, його розуміння є ін-

дивідуальним, особистісним та залежить від ряду чинників, серед яких основними є: вік, стать, соціальна ситуація розвитку, загальний емоційний фон, середовище в якому перебуває індивід, рівень потреб, їх задоволеність тощо.

Результати діагностики виявили позитивний вектор розвитку уявлень про щастя: від гедоністичних (афективних) у бік евдемоністичних (ціннісних). Отримані результати є підставою для розробки програми та рекомендацій щодо стимулювання виявлених тенденцій.

Ми переконалися, що щастя, яке є важливою і необхідною категорією людського існування, детермінується об'єктивними та суб'єктивними факторами, які різною мірою визначається як обставинами життя людини, так і її досвідом формування позитивного образу світу у онтогенезі.

### ***7.3. Конструювання позитивного образу світу в освітній діяльності.***

Розглянувши двофазову модель щастя Деніеля Канемана, ми погоджуємось з думкою про те, що щастя-благополуччя відчувається-переживається (experienced well-being) і його можна оцінити за емоціями, які переживаються в даний момент часу «тут і зараз». Усвідомлене ж щастя-благополуччя (remembering of well-being) пов'язане з міркуваннями, уявленнями конкретної особистості про те, що таке щастя – її наратив (історія) про рівень благополуччя, сімейне положення, задоволення від роботи, спілкування, статус, наявність практичних навиків. Обидва аспекти щастя – як фізіологічних відчуттів, комплексу переживань та щастя, пов'язаного з особистими інтерпретаціями та індивідуальними характеристиками особистості, що зберігаються в індивідуальній свідомості суб'єкта, – тісно взаємопов'язані та взаємодіють [8]. Теорії об'єктивного списку (Флетчера, 2013) представляють щастя в реальному світі утилітарних і духовних цінностей, де щастя втілюється в такі поняття як кар'єра, краса, комфорт, освіта, любов, знання, дружба, свобода від болі і розчарування, релігійність, здорові дитячо-батьківські стосунки, душевна гармонія тощо [19]. Модель щастя Мартіна Селігмана складається з п'яти дій, звичок або способів бачення життя: позитивних емоцій (positive emotions); залученням (engagement), захопленням; позитивних стосунків (positive relationships); сенсу (meaning); досягнень /результатів (accomplishments/achievements) [11]. Формула щастя, яку запропонував дослідник поведінкової психології з Гарвардського університету Тал Бен-Шахар, передбачає: фізичне благополуччя; духовне благополуччя, яке полягає у здобутті сенсу життя; інтелектуальний добробут (пізнавальна активність, допитливість та інтерес до навчання новому); соціальний добробут (здорові стосунки, що становлять основу повноцінного життя); емоційне благополуччя, що є результатом вчинків людини, і, у свою чергу, формує

її думки. Соня Любомирськи, яка трактує щастя, крізь призму активної суб'єктивної позиції індивіда, врахування умов його життя (conditions of life), а також свідомої активності (voluntary activities) теж підтвердила ідею про те, що людей робить щасливими задоволення потреб і досягнення цілей [20].

Аналіз існуючих моделей спонукав нас до побудови власної особистісно-орієнтованої моделі щастя, яка поєднує і гедоністичний, і евдемоністичний підхід та інтегрує біологічний, психологічний, соціальний рівень суб'єктності. Модель, що включає когнітивну, емоційну, особистісну, соціальну, фізіологічну складову дозволяє зосередити увагу на важливості всіх аспектів щасливого життя: когнітивних уявленнях про щастя, ціннісних та особистісно-індивідуальних інтерпретаціях та установках, його емоційно-чуттєвих основах, фізіологічних передумовах та соціальних, середовищних чинниках.



Рис. Компонентна модель щастя

Дана модель виступила основою для розробки розвивальної програми ампліфікації щастя суб'єкта, активізації його біологічних, психологічних та соціальних ресурсів.

Попередньо проведена нами діагностика щастя в онтогенезі підтвердила актуальність наших пошуків та виявила позитивний вектор розвитку позитивного образу світу, уявлень про щастя (від гедоністичних (афективних) у бік евдемоністичних (ціннісних)). Отримані результати виступили суттєвим аргументом для розробки методики ампліфікації щастя і стали підставою для розробки програми та рекомендацій щодо стимулювання виявлених тенденцій. Адже цілком логічно передбачити можливість керувати рівнем суб'єктивного відчуття щастя, формувати у свідомості позитивні уявлення, інтерпретації щастя та індивідуальні характеристики особистості, які властиві щасливим людям. Тобто ми передбачаємо, що ампліфікація всіх компонентів щастя, згідно нашої моде-

лі, сприятиме конструюванню образу світу, стимулює задоволеність людиною своєю життєдіяльністю, що передбачає домінування позитивного емоційного стану, розвиток особистісного потенціалу, та створює можливості позитивного впливу на генезу щастя людини в цілому.

В контексті кожного аспекту даної моделі щастя ми пропонуємо використання видів активностей, що мають потенціал позитивних особистісних змін, зокрема:

*Фізіологічний* компонент включає:

- регулярний режим сну та забезпечення комфортних умов для його проведення;
- здорове харчування, що забезпечує організм необхідними поживними речовинами, які необхідні для підтримки гарного самопочуття;
- достатня кількість води щоденно, для підтримки оптимального рівня гідратації організму;
- регулярна фізична активність (прогулянки, біг, йога або фітнес), що поліпшують настрій та сприяють вивільненню ендорфінів, які мають знеболювальну та антидепресивну дію;
- медитації, дихальні вправи, які сприяють зниженню стресу та покращенню фізичного самопочуття;
- догляд за тілом, що допомагає відчувати себе краще і більш впевнено;
- масажі для поліпшення кровообігу та зняття фізичного напруження;
- вітаміни та мінерали для підтримки та фізичного здоров'я;
- методи релаксації (медитація, читання книг перед сном тощо) для поліпшення якості сну.

*Емоційний:*

- спостереження за власними емоціями: вміння розрізнати та розуміти свої емоції, що сприятиме ефективній саморегуляції;
- ведення щоденника своїх емоцій та почуттів у різних ситуаціях;
- вираження емоцій: пошук здорових способів вираження своїх емоцій, через мову, письмо чи мистецтво;
- оволодіння техніками саморегуляції емоцій, такими як глибоке дихання, візуалізація медитація чи йога;
- час для розваг і гарного настрою (наприклад, гра, перегляд кінокомедій чи прослуховування улюбленої музики);
- вправи для зниження рівня стресу;
- художні види творчості (живопис чи рукоділля) для вираження своїх емоцій;
- фізична активність, що допомагає вивільнити затримані емоції (танці, спів чи інтенсивні тренування);

- час для приємних моментів, які приносять радість і задоволення.

*Когнітивний:*

- пізнавальна активність, розширення знань, вивчення нового;
- ігри, які вимагають концентрації і розумових зусиль (головоломки, шахи, кросворди тощо);
- планування мети, цілей і подій допомагають встановити контроль над своїм життям;
- позитивне мислення, визначення позитивних аспектів подій, у будь якій ситуації;
- щоденник подяк (щоденний запис 3-5 речей, за які ви вдячні);
- творчі завдання (малювання, написання текстів віршів, оповідань або музичних, мистецьких творів).

*Особистісний:*

- самопізнання, регулярний самоаналіз себе, своїх якостей, характеристик, цінностей та переконань.
- самоменеджмент, розробка плану досягнення, короткострокових та довгострокових цілей;
- постійний саморозвиток (нові хобі, книги, розвиток нових навичок тощо);
- менторство авторитетів або використання онлайн-ресурсів для отримання порад та настанов щодо особистісного розвитку;
- формування звички бути вдячним за те, що маєте – це допоможе відчувати себе більш задоволеним і щасливим;
- регулярна рефлексія своїх дій та досягнень.

*Соціальний:*

- знайомства з новими людьми (на роботі, в спортзалі чи просто на вулиці);
- активне слухання із демонстрацією зацікавленості точкою зору та емоціями співбесідника;
- емпатія, розуміння почуття інших та прояв емпатії у стосунках;
- організація спільних заходів (вечірки, походи, спільні вечори тощо);
- регулярне практикування вибачення та прощення, що дозволяє уникнути негативних відчуттів та сприяє удосконаленню стосунків з іншими людьми;
- допомога іншим, волонтерство є чудовим способом підвищити рівень щастя.
- відвідування групових занять (танці, фітнес тренування, мовні курси тощо);
- спільні подорожі з друзями або родиною для збагачення і обговорення спільних вражень;

- спільні проекти з друзями або родиною, які об'єднують ваші інтереси;
- активні колективні культурні заходи або спортивні події, що надихають та наповнюють енергією пошуку і перемоги.

Всі аспекти розробленої нами моделі щастя, які виявляються в широкому спектрі різних повсякденних ситуацій, визначають в цілому ефективність поведінки індивіда. Розвиваючи їх через використання різноманітних засобів/вправ, варто враховувати ряд важливих умов.

*Індивідуального підходу.* Кожна людина унікальна, і вибір засобів повинен враховувати індивідуальні потреби, інтереси та обмеження. Важливо вносити зміни поступово та адаптувати вправи відповідно до індивідуальних можливостей та темпу.

*Систематичності.* Систематичне виконання вправ допомагає побачити та фіксувати позитивні зміни в різних аспектах життя-буття. Регулярність допомагає формувати звички та забезпечує стабільний прогрес у досягненні поставлених цілей.

*Балансу.* Розумний баланс різних видів вправ дозволяє розвивати всі аспекти щастя.

Важливо, зберігаючи гармонію в формуванні, приділяти увагу всім компонентам щастя, інтегруючи та поєднуючи їх.

*Фіксації результатів.* Ведення журналу, встановлення цілей та визначення критеріїв успіху допомагають систематизувати та аналізувати прогрес.

*Постійного самоаналізу/рефлексії.* Постійне вивчення власних емоцій, реакцій та взаємодій дозволяє краще розуміти себе та виявляти сфери посиленої уваги. Аналіз і коригування вправ може бути ключовим елементом постійного розвитку.

Обираючи вправи для розвитку різних аспектів щастя, важливо враховувати індивідуальні потреби та обставини, зокрема:

Адаптування до особистих потреб: починати з того, що цікаво, обирати вправи, які викликають позитивні емоції. Враховувати особисті обставини, обирати вправи, які можна легко впровадити у щоденний розклад.

Балансування різноманітності: впроваджувати різноманіття, пробувати нове, щоб розвивати різні аспекти щастя. Додавати нові вправи час від часу, щоб уникнути рутини та стимулювати розумову активність.

Реалістичність та поступовість: починати з невеликої кількості вправ та збільшувати їх поступово. За потреби спрощувати вправи або знаходити альтернативу.

Самомотивація та цілі: визначати цілі, використовуючи засоби/вправи (наприклад, зменшення тривоги, покращення настрою). Регулярно перевіряти свій прогрес та вносити необхідні зміни, якщо щось не працює.



Врахування особистих обмежень: дотримуватись власного ритму. Робити вправи, орієнтуючись на індивідуально прийнятливий темп, консультуючись з психологом.

Зберігати і вдосконалювати досягнення може допомогти фіксація результатів виконання вправ щодо розвитку різних аспектів щастя:

Ведення журналу, в якому записуються щоденні вправи та відчуття, фіксуються емоції, енергія та загальний настрій перед та після виконання вправ.

Встановлення конкретних цілей по кожному аспекту щастя, які варто досягти за допомогою вправ та визначення термінів досягнення цих цілей.

Визначення критеріїв успіху, оцінку успіху для кожної вправи (наприклад, настрої, рівень енергії чи покращення якості сну). Встановлення конкретних показників, за якими можна визначити покращення.

Використання технологій (мобільних додатків або онлайн-інструментів для фіксації щоденних вправ та емоційного стану). Використання нагадування для систематичного виконання вправ.

Аналіз та коригування відміток/записів та порівняння їх з визначеними цілями. Корекція підходів і вправ відповідно до результатів та власних відчуттів.

Обмін думками з друзями чи родиною щодо нових досвідів та результатів, обмін порадами та ідеями, щоб знайти нові способи покращення і прогресу.

Фіксація результатів важлива, адже вона дозволяє бачити динаміку і заохочує до прикладання подальших зусиль у досягненні особистих цілей у колі щастя та благополуччя.

Формуючи у індивіда подібні навички, психолог дає можливість пережити досвід успішного подолання труднощів, на основі чого формуються позитивні очікування та відповідні уміння й стратегії щастя. За рахунок перелічених засобів розвитку всіх компонентів щастя та врахування важливих умов, у ході вправ та вправлянь відбувається формування корисних навичок, оптимістичного світосприймання, адаптивних здібностей, позитивного мислення, навичок самоаналізу, самопізнання, позитивного ставлення до себе, розвиток почуття самоповаги та впевненості, покращення соціальної адаптивності. Тому ампліфікація всіх компонентів щастя забезпечує легку та приємну адаптацію до будь-яких життєвих ситуацій, а також полегшує пошук оптимальних, найбільш продуктивних розв'язків побутових задач, формує оптимістичну стратегію щасливого життя.

### ***7.3.1. Оптимізація соціально-емоційних основ мисленнєвої діяльності студентів.***

Очевидно, що стан щастя – це, в першу чергу, відповідальність суб'єкта за своє благополуччя й віра, що в житті є все для щастя. Тому, цілком логічно

передбачити можливості керувати рівнем суб'єктивного відчуття щастя. Такі можливості відкриваються й на основі досягнень в галузі нейробіології.

Відомий експеримент, проведений американськими психологами-біхевіористами Джеймсом Олдсом і Пітером Мілнером в 1954 році, заснований на дослідженні відчуття задоволення і нейронних корелятивів, пов'язаних з його отриманням. В результаті експерименту було відкрито важливий відділ мозку, названий «центр задоволення» [21]. В експерименті брали участь щури, які сиділи в спеціальному ящику з імплантованими в області лімбічної системи електродами. Фіксувалась реакція тварини на можливість самостійно регулювати відчуття задоволення за допомогою натискання на важіль. Прагнучи знову і знову отримувати задоволення щур натискав на важіль, ігноруючи дії необхідні для виживання (наприклад, відмовляв собі в їжі), поки не померав від виснаження.

Експерименти з імплантацією електродів в мозок людини в районі «центру задоволення» було визнано не етичними, проте, вивчення «центрів задоволення» привело до відкриття речовини, що виділяється в головному мозку в процесі отримання задоволення, – дофаміну (і можливості підсилити її продукування, наприклад, за допомогою фізичних вправ). Ці дослідження відкрили можливість до об'єктивного виміру відчуття щастя за допомогою магнітно-резонансної томографії, зокрема, статистичний аналіз виявив кореляцію рівня щастя з кількістю сірої речовини в одній області правої півкулі, прекунеусі. Було встановлено, що прекунеус має зв'язки з іншими структурами мозку і залучений до інтегрування інформації про поточні внутрішні відчуття, пам'ять про минуле і плани на майбутнє. Нове відкриття стало передумовою для розробки методів та методик, які стимулюють рівень розвитку щастя у людей.

В сучасному світі переважає думка, що для щастя, потрібні великі гроші, гарна зовнішність, якісне житло, теплий клімат тощо. Але звернувши увагу на результати попередніх досліджень та провівши власні, ми переконалися, що вищевказані фактори не є вирішальними.

При цьому варто враховувати те, що емоційний стан людей, з якими контактує, взаємодіє суб'єкт, безпосередньо впливає на нього. Це було підтверджено у 1992 році нейробіологом Джакомо Ріоццолатті, який відкрив людству таємницю дзеркальних нейронів, а саме виявив існування унікальних клітин мозку, які активуються, коли суб'єкт спостерігає за діями інших людей. Дзеркальні нейрони, як дзеркало, автоматично «відображають» чужу поведінку у мозку людини і дозволяють відчувати те, що вона бачить, так ніби сама робить відповідні дії.

Також було проведено експеримент, коли одну групу добровольців просили зобразити різні емоції – радість, печаль, відразу, огиду. Вираз обличчя

людей з відповідними емоціями зафіксували на фото, яке показали іншим спостерігачам. Експеримент підтвердив дію емоційних дзеркальних нейронів: дивлячись на зображенні на фото емоції, в мозку добровольців активувались ті самі нейрони, які активуються, коли вони самі переживають подію, що викликає відповідну емоцію – радість, сум, огиду тощо. Емоційні дзеркальні нейрони допомагають підсвідомо, без усякого розумового аналізу, дивлячись лише на міміку і жести, розуміти емоції іншої людини. Так відбувається тому, що завдяки «дзеркальному відображенню» в мозку, суб'єкт сам починає відчувати ті ж самі емоції.

Ці та інші результати, висновки лягли в основу розробки власної програми занять формування оптимістичного світосприймання, позитивних стратегій мислення, які включали ряд вправ, що стимулюють розвиток позитивних емоцій та соціальних навичок:

*Візуалізація* позитивних образів та ситуацій, що допомагає підвищити настрій і знизити негативні емоції. Це може бути візуалізація успіхів, щасливих моментів або місць, які викликають позитивні емоції. Під час візуалізації можна уявляти деталі цих образів, відчувати емоції, які вони викликають, і намагатися зануритись у ці відчуття.

*Щоденна відпустка* Щодня рекомендується обирати іншу відпустку. Наприклад, піти на прогулянку, побалакати з другом, прийняти гарячу ванну, спостерігати за світанком, попиваючи чашку чаю. Просто вибрати те, що подобається робити і насолоджуватись процесом.

*Стирання інформації* Заплющити очі і подумки намалювати на аркуші негативну ситуацію, яку б хотілося забути. Це може бути реальна картинка, образна ситуація. Подумки взяти гумку й послідовно «витерти» з аркуша цю негативну інформацію, доки не зникне вся картинка. Згодом знову заплющити очі й уявити собі той самий аркуш паперу. Якщо картинка не зникла, знову взяти гумку й «витирати» її до повного зникнення.

*Практика вдячності* Записування або вираження вдячності за позитивні речі у житті може допомогти збалансувати емоції та покращити настрій. Відмічаються свої власні приємні моменти життя, а також життєві «подарунки» іншим, концентруючись на яких збільшується ресурс позитивних проявів радості і щастя світу.

*Стратегії-ритуали дня* Впроваджуються регулярні ритуали дня у ході медитацій чи просто під час чаювання у визначений час, разом із запитання до самого себе: Зранку – «Чому я сьогодні можу порадуватись?»; Ввечері – «Чому я сьогодні молодець?»

*Обговорення змісту притчі «Про рай і пекло»:* «Якось мудрець звернувся до господа з проханням показати йому рай і пекло. Господь погодився і відвів

мудреця до великої кімнати, серед якої стояв величезний казан з їжею, а навколо нього ходили і плакали голодні й нещасні люди. Вони страждали, бо не могли поїсти, хоча у них були ложки, а ручки у ложок були дуже довгі – довші за руки.

- Так, це справді пекло, – сказав мудрець.

Тоді Господь відвів мудреця до іншої, точнісінько такої кімнати. Посеред кімнати стояв казан із їжею, а люди тримали в руках точнісінько такі самі ложки, проте вони були ситі, щасливі й веселі.

- Та це ж рай! – вигукнув мудрець»...

*Вправа «Інвентаризація»*

Мета: аналіз соціальних контактів. Учаснику пропонують записати всіх, з ким він спілкується та поставити: «+» – навпроти тих, хто заряджає його позитивом і додає «крила»; «-» – навпроти токсичних людей. Варто порахувати середнє арифметичне емоційного стану близьких знайомих, який переважає і «заряджає»!

*Вправа «Що я даю людям і чого від них чекаю?»* Мета: розвиток навичок самоаналізу.

Пропонується умовно поділити аркуш на дві частини.

На одній написати (намалювати) те, що учасник дає людям, а на іншій – що отримує від них.

*Вправа «Квітка побажань»* Мета: розвиток позитивного спілкування.

Для цієї вправи використовують квітку або квітучий вазон, які по черзі передають кожному учаснику тренінгу зі словами: «Я тобі бажаю...».

*Вправа «Оціни майстерність»* Мета: розвиток звички бути вдячним.

Учасники згадують людей, з якими вони взаємодіяли протягом року і які залишили у пам'яті добрі спогади (це може бути майстер манікюру, педіатр, автор книги, найкращий друг, улюблений магазин чаю та ін.). Згодом пишуть пост або роблять сторіс із рекомендаціями компетенцій спеціаліста.

*Вправа «Вчись слухати»* Мета: вчитись слухати, чути співрозмовника.

Ведучий просить повторити речення слідом за ним. Сусід справа повторює і доповнює щось від себе. 3-й учасник повторює фразу першого і другого учасника та доповнює своє. І т.д. по колу.

*Вправа «Постав себе на місце іншого»* Мета: розвиток емпатії, рефлексії.

Корисним є вміння побачити ситуацію відсторонено, очима спостерігача або незаангажованого суб'єктивністю об'єкта (суб'єкта). За допомогою уяви можна поставити себе на місце речей, наприклад, спробувати подивитись на все та висловити думки з позиції автомобіля, який водите, або шляпи, яку носите і т.п. Також корисним буде висловитись від імені своєї мами, сестри чи вчителя.

*Вправа «Новий контакт»*

Завдання створення одного нового соціального контакту в день. Це може бути невелика 5-хвилинна дія, наприклад, зав'язати розмову з ким-небудь в громадському транспорті, запитати колегу про його/її день або навіть поговорити з бариста в кафе. На цьому тижні варто приділити цілу годину тому, щоб зв'язатися з близькою Вам людиною. В кінці дня варто перерахувати нові соціальні зв'язки.

*Вправа «Добрі вчинки»* Мета: розвиток емпатії, соціалізація.

Учасники продовжують список добрих справ для інших та намагаються виконати деякі з них: посадити дерево, кущ чи квіти у парку, дворі; прибрати від сміття територію парку, лісу, двору тощо; спекти пиріг і пригостити ним сусідів; погодувати безхатніх собак, вигуляти їх у притулку; допомогти людині похилого віку на вулиці, у супермаркеті тощо; принести безхаткам їжу, речі; купити щось без решти у бабусі на ринку; «підвісити» каву у кафе для малозабезпечених; залишити у ліфті (бомбосховищі) «тривожний» набір та солодоці; влаштувати свято у будинку дитини чи будинку для людей похилого віку; допомогти хворим у лікарні, читати їм книги, розповідати смішні історії; погодувати пташок у парку; стати донором крові,....

Ми передбачали, що саме стимулювання позитивних емоцій, розвиток навичок соціальної взаємодії шляхом вправлянь допоможе покращити настрій, стосунки з оточуючими, близькими, побудувати позитивний образ світу, оволодіти стратегіями щасливого життя.

### ***7.3.2. Когнітивно-мисленнєві засади щастя.***

Побудова особистісно-орієнтованої моделі щастя, яка інтегрує біологічний, психологічний, соціальний рівень суб'єктності та включає когнітивну, емоційну, особистісну, соціальну, фізіологічну складову дозволяє зосередити увагу на важливості аспектів щасливого життя, зокрема, когнітивних уявленнях про щастя, ціннісних та особистісно-індивідуальних інтерпретаціях та установках. Когнітивний компонент щастя є важливим базисом ментальних процесів, сприйняття людини, які впливають на відчуття щастя та благополуччя й включають: позитивне мислення, пізнавальну активність, саморозвиток, саморефлексію, самоконтроль.

Когнітивні засади підкреслюють суб'єктність щастя, яскраво демонструють, що не тільки об'єктивні обставини визначають щастя, але й те, як люди сприймають, оцінюють та реагують на події, життєві обставини тощо. Розуміння, усвідомлення цих когнітивних підстав, а також розвиток когнітивних здібностей може допомогти створити більш щасливе та благополучне життя.

Розроблена нами серія занять включають різноманітні засоби, що передбачають розвиток спостережливості, уваги; активізацію саморефлексії, самоаналізу та критичного мислення; активізацію уяви, когнітивних і творчих здібностей; розвиток навичок оптимістичного прогнозування, формування оптимістичного атрибутивного стилю. Серед них – різноманітні *притчі та їх обговорення* («Все в твоїх руках», «Люди та обставини», «притча про Сократа і три сита»), *медитації* («Храм тиші») тощо. Техніки такі, як наприклад, «Техніка дистанціювання від думок», допомагає розглянути свої думки як спостерігач, а не ідентифікувати себе з ними, зменшити вплив негативних або несприятливих думок, збільшити об'єктивність та покращити самопочуття. Вона включає ряд кроків: ідентифікація думок, відокремлення від думок, розуміння обмежень думок, перефразування думок і використання метафор, що допомагає зрозуміти плинність, непостійність думок.

Доречною є використання вправи «*Запис думок*», запозичена з когнітивно-поведінкової терапії і спрямована на те, щоб відокремити конструктивні думки від руйнівних.

Суть техніки «*Постановка критичного запитання*» полягає у тому, щоб поставити собі запитання для оцінки своїх переконань та думок, наприклад, запитати себе: «Чи є докази, що підтверджують мої думки?» або «Чи є альтернативні пояснення для того, що я думаю?».

Ефективними є також вправи, що розвивають зосередженість, спостережливість та увагу, активізують когнітивні здібності, наприклад, «*Візуальне сканування*» (віднайдення предметів одного і того ж кольору, форми, розміру, матеріалу тощо). Або ж вправа «+5», де необхідно зробити ревізію всіх негативних подій, які займають розум. Для кожної негативної події слід знайти 5 позитивних сторін конкретної проблеми.

У вправі «*Квадрат Декарта*», згідно зі схемою, щоб прийняти рішення в будь-якій ситуації, потрібно відповісти на 4 простих запитання: «Що я отримаю, якщо це станеться?», «Що буде, якщо нічого не трапиться?», «Чого не буде, якщо все залишиться без змін?», «Чого не буде, якщо це станеться?».

Розширити когнітивні здібності допоможе й *практикування у цільовому плануванні*, що допомагає ясно визначити цілі, розробити систематичний план дій для щастя через досягнення важливих життєвих мет й передбачає: саморефлексію, формулювання головної мети, розбиття на кроки, визначення термінів, створення плану дій, особисту мотивацію, запис зобов'язань, постійний аналіз та коригування.

У ході вправи «*В майбутнє*» пропонують уявити майбутнє через 1 рік, коли щось, можливо, сталося на шляху до мети. Пропонується уявити різні ситуації та поринути на 10 хвилин у цей стан та час. Звідти з майбутнього потріб-

но дати собі пораду та рекомендацію, підтримати себе в теперішньому-минулому, сказати собі щось, що додасть сил та енергії. Варто сформулювати все це у словах і зробити з ними сторіс чи пост. Корисно зберегти цей пост і поставити будильник на рік із нагадуванням повернутися і проаналізувати сказане.

Рекомендується також у *«Щоденик подяк»* записувати щодня кілька речей, за які ви вдячні. Це може бути будь-що від простих радощів до значущих подій. Наприклад, «дякую за тепле сонце, яке розсіяло хмари і створило чудову атмосферу», «вдячний за щирі посмішки колег в офісі, що роблять день більш приємним», «дякую за смачний обід, який підняв мій настрій і зарядив енергією» тощо.

Згідно Клауса Фопеля, людина багато чому вчиться у природи, і в житті, ми можемо досягати зрілості і пожинати плоди лише в тому випадку, якщо зрозуміємо і приймемо для себе, що багато йде і змінюється, створюючи тим самим передумови виникнення нового [13]. Для тренування когніцій щастя варто скласти список *«Пори року моєї душі»* (приблизно з п'яти пунктів) – перелік того, що у житті відмирає, стає слабкіше, втрачає свою значимість, відступає на другий план. Може змінюватись внутрішня позиція або яке-небудь почуття, життєва філософія чи політичні погляди. Варто зосередитись на тому, що змінюється, але при цьому не зникає зовсім. Згодом треба скласти ще один список (теж приблизно з п'яти пунктів) – перелік того, що знаходиться на самому початку, в стадії становлення, і поки ще не стало повноцінною частиною життя. Це може бути те, що тільки з'являється або те, що знову повертається, стає все більш важливим і бажаним. Вибравши з другого списку той пункт, який особливо цікавий, потрібно написати до нього невелике пояснення. Яка його передісторія, що саме зароджується? Що допомагає і що заважає його появі? Чи може це стати це важливою життєвою метою? Як можна на це налаштуватися? Як буде виглядати ваше життя, якщо те, що виникло, буде розвиватися далі?

Ефективною є також тренінгова вправа *«Фіолетовий браслет»*, яку розробив американський священник Уїлл Боуен у 2006 році. Потрібно одягти на руку простий гумовий браслет, щоб показати свій намір – впродовж найближчих трьох тижнів відмовитися від скарг, ниття і пліток. Якщо раптом порушуються умови експерименту – висловлюється невдоволення чи критика, – треба зняти браслет і надіти на іншу руку: з цієї миті звіт починається заново. Головна мета відмовитися від будь-яких видів скарг – на оточення, обставини, погану погоду, характер і невдачі, перестати критикувати самого себе, близьких, випадкових перехожих, колег і знайомих. Результат формування оптимістичного світосприймання не заставить себе довго чекати – на 21 день плітки, засудження сарказм і чорний гумор зникають з картини світу суб'єкта [18].

Загалом стимулювання пізнавальної активності, когнітивної складової благополуччя/щастя буде ефективним у ході:

- вивчення чогось нового (мов, моделей, структур, ієрархій тощо);
- розгадування головоломок, кросвордів;
- заняттям настільними іграми (шахи, шашки та ін.);
- приготування їжі за новими рецептами;
- під час подорожі новими маршрутами;
- читання зокрема, документальної, наукової, біографічної літератури;
- прослуховування музичних композицій тощо.

Розвитку позитивних мисленнєвих стратегій максимально сприяє й методика «Навігація щастя», в наборі якої – 72 карти. Кількість їх не випадково враховує 72 початкові стани буття, і передбачає рефлексію, інтроспекцію, медитативний процес вивчення себе, своїх можливостей та формування позитивної картини світу. На кожному лицьовому боці картки представлено позитивні установки-висловлювання відомих, успішних людей, що передбачають орієнтацію на приклад поведінки не псевдоавторитетів (якими зараз рясніють усі соціальні мережі), а на досвід, перевірений часом успішних, щасливих людей, їх стратегій та тактик. Ці ідеї та правила щасливого життя діють як установки на рівні підсвідомості й мотивуючи, стимулюють когнітивні функції продукувати стратегії щастя.

Рандомним, випадковим способом (стратегія випадкових підстановок), обираючи карту (або цифру, під якою значиться карта) і зачитуючи рекомендовану стратегію, респондент сприймає її зміст як керівництво до дії. Тобто, цитата автора – це саме те, актуальне послання, яке визначає напрямок саморозвитку індивіда на даний момент, що саме для нього актуально, потрібно тут і тепер! (згідно принципу: «Все випадкове – закономірне!»).

Слід зазначити, що всі, без винятку, висловлювання – це продуктивні, апробовані стратегії успіху та щастя. Обираючи їх, суб'єкт тренує позитивні настанови – навігатори підсвідомості, що спрямовують усю подальшу мисленнєву діяльність у конструктивне русло.

На зворотному боці обраної карти представлені практики-вправлення в стратегіях щастя, зокрема, на увагу, турботу про себе, усвідомленість, подяку, оптимістичність та розвиток позитивного мислення. Для ефективності та користі установку-цитату треба повторювати вголос і подумки декілька разів на день, тоді як практику – практикувати регулярно, формуючи звичку. Відомо, що корисні звички формуються шляхом багаторазових повторень. У ході тренувань формується патерн корисної поведінки, стратегія, розвивається навичка робити щось, що корисно для здоров'я психіки та тіла. Щоб досягти найкращого результату варто поставити нагадування на телефон-будильник; щоб сконце-



нструватися на установці та практиці. Обирати нову картку можна щоранку або ж на початку тижня чи обирати декілька карток одночасно аби визначити намір та вправлятися протягом тижня – місяця. Карти «Навігація щастя» представлені в зручному форматі, в портативній упаковці, що дозволяє їх використовувати в будь-яких умовах: їх можна зберігати в гаманці-косметичці, прикріпити на видне місце магнітом на холодильник (дзеркало або дошку), використовувати як закладку в книзі чи календар тощо.

Щоденне, регулярне тренування корисних навичок та вмінь з допомогою психологічних карток-установок, ефективних вправ допоможе налаштуватися на позитив, знайти натхнення, побудувати свою картину щасливого життя та сформувати продуктивний стиль його проживання, тобто стати щасливим.

**Висновки.** Таким чином, у ході дослідження нами побудовано компонентну модель щастя та сформульовано його визначення як психологічного феномена, психологічного утворення, що характеризується задоволеністю і свідомістю життєдіяльності людини, домінуванням позитивного образу світу, емоційного стану, який базується на інтеграції компонентів щасливого життя (когнітивного, емоційного, особистісного, соціального та фізіологічного). Щастя залежить від вікових характеристик і пов'язане з тим, які емоції та цінності властиві респонденту, в якому соціальному середовищі він перебуває, які особистісні якості йому властиві тощо.

Нами з'ясовано, що індивідуальна картина щастя залежить від віку, рівня розвитку індивіда, його соціального положення, а також життєвого досвіду та середовища в якому він зростає. Уявлення про щастя з віком має тенденцію до генези, розвитку. Графічні методи діагностики, зокрема, малюнок «Картина щастя» в онтогенезі виявили позитивний вектор розвитку уявлень: від гедоністичних (афективних) у бік евдемоністичних (ціннісних). Отримані результати покладені в основу розробки програми занять та рекомендацій щодо стимулювання виявлених тенденцій, які мають перспективу для вдосконалення й поширення.

Побудована нами особистісно-орієнтована модель щастя, яка інтегрує біологічний, психологічний, соціальний рівень суб'єктності та включає когнітивну, емоційну, особистісну, соціальну, фізіологічну складову дозволяє зосередити увагу на всіх важливих аспектах щасливого життя: когнітивних уявленнях про щастя, ціннісних та особистісно-індивідуальних інтерпретаціях та установках, його емоційно-чуттєвих основах, фізіологічних передумовах та соціальних, середовищних чинниках. Ми продемонстрували можливість керувати рівнем суб'єктивного відчуття щастя, шляхом ампліфікації всіх його компонентів шляхом різноманітних засобів. Активізація фізіологічного, емоційного, когнітивного, особистісного й соціального аспекту життєдіяльності шляхом різно-

манітних вправ передбачає також врахування умов, які забезпечать результативність та ефективність конструювання щастя індивіда, його стратегій та позитивну генезу різних аспектів щастя в цілому.

Перспективою дослідження є докладний аналіз індивідуально-особистісних технологій ампліфікації щастя.

### *ЛІТЕРАТУРА*

1. Аргайл М. Психологія щастя. М.: Прогрес, 1990. 336с.
2. Біла І.М. Психологічні карти «Навігація щастя» Матеріали Третьої Міжнародної Наукової Конференції «Щастя та сучасне суспільство» (19-20.03.2022, Львів). Збірник матеріалів третьої міжнародної наукової конференції «Щастя та сучасне суспільство», 20 березня 2022 р. Львів : СПОЛОМ, 2022. С49-52.
3. Біла І.М. Гоян І.М. Щастя як психологічне утворення Vol 6, No 1(31) (2022): TECHNOLOGIES OF INTELLECT DEVELOPMENT. URL: [http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/article/view/589](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/589)
4. Бойчук Н.В. Суб'єктивне розуміння щастя сучасною молоддю та підлітками / Молодий вчений № 5(32), 2016 р. – С. 542-548.
5. Волдінгер Р. // TEDxBeaconStreet Яке воно – хороше життя? Уроки з найдовшого дослідження про щастя. URL: [https://www.ted.com/talks/robert\\_waldinger\\_what\\_makes\\_a\\_good\\_life\\_lessons\\_from\\_the\\_longest\\_study\\_on\\_happiness/transcript?language=uk](https://www.ted.com/talks/robert_waldinger_what_makes_a_good_life_lessons_from_the_longest_study_on_happiness/transcript?language=uk)
6. Вплив карантину на щастя українців: результати дослідження 2020-2021. URL: <http://ukr-happiness-institute.com/vplyv-karantynu-na-shchastya-ukraintsiv-2020-2021/>
7. Ільїн Е. П. Емоції та почуття. СПб: Пітер, 2001. 752 с.
8. Канеман Д., Дінер, Е., & Schwarz, Н. (ред.). (1999) Благополуччя: Основи гедоністичної психології. Нью-Йорк: Фонд Расселл Сейдж. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16809528/>
9. Маслоу А. Самоактуалізація. Психологія особистості. М.: «Мисль», 2002.
10. Реале Дж., Антисері Д. Західна філософія від джерел до наших днів. І. Античність. СПб.: Петрополіс, 1994. 336 с.
11. Селігман М. Як навчитись оптимізму: змініть погляд на світ і своє життя. М, «Альпіна Паблішер», 2013. 338с.
12. Татаркевич В. Про щастя і досконалість людини. М.: «Мисль», 2008.
13. Фопель К. Майстерня історій. Створення особистих історій в груповій психологічній роботі. 2016. 172с.
14. Фіолетовий браслет: як з його допомогою можна змінити своє життя на краще. URL: <https://wfc.tv/ru/stati/mindfulness/fioletovyi-braslet-kak-s-ego-pomoshhyu-izmenit-zizn/>
15. Фрейд З. Введення в психоаналіз. М.: «Директ-Медіа», 2008.
16. Фромм Е. Втеча від свободи; Людина для себе. М., 2000. 435 с.
17. Швець М. «Наука щастя» Сковороди. До 300-ліття Григорія Сковороди та 50-ліття фільму «Відкрий себе» Кіно-Театр. 2022. № 5. С. 42-43.
18. Щастя. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Щастя>
19. Fletcher G. A Fresh Start for the Objective-list Theory of Well-being. Utilitas. (2013). 25(2), 206-220.
20. Lyubomirsky S., Sheldon K.M. Schkade D. Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. Reiew of General Psychology. 2005. 9, 111-131.

21. Olds, J., and Milner P. (1954). Positive reinforcement produced by electrical stimulation of septal area and other regions of rat brain. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 47(6), 419-427.
22. *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures* / Eds. S.J. Lopez, C.R. Snyder. Washington: DC, 2003. 492 c.
23. Ryff C. D., Singer B. A Positive health agenda for the new millennium // *Personality and Social Psychology Review*. 2000. Vol. 4. – Pp. 6–14.
24. Tal Ben-Shahar The five things you need to be happy, according to a happiness expert. URL: <https://www.sciencefocus.com/the-human-body/five-things-to-be-happy>

## **Розділ 8. ФУНКЦІОНУВАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ЛЮДИНИ В УМОВАХ ЗАГРОЗЛИВОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ** *(О. В. Завгородня)*

Важливість дослідження образотворчого мислення людини в ускладнених умовах зумовлено тим, що вивчення зазначених процесів дасть змогу глибше зрозуміти феномен образотворчого мислення, особливості його функціонування в кризових ситуаціях, а також досягнути можливості художніх практик в підтримці й зміцненні ментального здоров'я людини.

Наше дослідження продовжує низку досліджень з проблематики творчого мислення в річищі стратегіального підходу. Зазначені праці спрямовані насамперед на виявлення особливостей стратегіально-тактичної організації творчого мислення суб'єкта в різних умовах, у різних сферах, зокрема в образотворчій діяльності [6; 10; 13; 17]. Важливість дослідження образотворчого мислення людини в ускладнених умовах зумовлено тим, що вивчення зазначених процесів дасть змогу глибше зрозуміти феномен образотворчого мислення, особливості його функціонування в кризових ситуаціях, а також досягнути -можливості художніх практик в підтримці й зміцненні ментального здоров'я людини. В річищі стратегіального підходу здійснено низку досліджень функціонування творчого мислення в ускладнених умовах, зокрема – інформаційної невизначеності; йдеться про проблеми розумової діяльності в ускладнених умовах [7; 14], функціонування творчого мислення суб'єкта в умовах інформаційної невизначеності [8; 14], особливості розуміння невизначених ситуацій, роль суб'єктивних орієнтирів в зазначених процесах [16], систему КАРУС як засіб підтримки, стимуляції й розвитку творчої мисленнєвої діяльності суб'єкта в різних варіантах ускладнених умов [9; 14].

**Мета дослідження** – простежити особливості функціонування образотворчого мислення людини в інформаційно ускладнених умовах, окреслити механізми впливу образотворчої діяльності на ментальне здоров'я людини в умовах загрозової невизначеності.

Дослідження [34] свідчать, що у травмованих людей знижується активність лівої півкулі мозку, а активність правої півкулі підвищується. Відповідно, в свідомості активізуються і домінують некеровані образи. Ментальне «відео», пов'язане з травмівною ситуацією (яка вже залишилась в минулому) прокручується незалежно від волі й проти бажання людини, примушуючи її переживати сильні негативні емоції, і часом діяти неадекватно актуальній безпековій ситуації. Тоді особливої важливості набуває здатність людини до образотворчого мислення, яке стає інструментом трансформації болісної душевної стихії.

## **8.1. Особливості образотворчого мислення.**

Феномен художнього мислення становить складне багаторівневе явище, яке об'єднує в собі в різних пропорціях чуттєво-емоційні, пізнавально-перетворювальні та смислові характеристики. Образотворче мислення – різновид художнього мислення, специфікація якого пов'язана з уявленнями про відмітні ознаки образотворчого мистецтва; водночас воно є певною лінією розвитку візуального мислення. Саме в результаті спілкування з мистецтвом в обдарованої людини формується особливе (образотворче) мислення, яке полягає в «трансформації матеріалу дійсності в образи художнього твору» (А. Мальро). При цьому естетично перетворюється і суб'єктивна реальність, невізуальна емоційна стихія трансформується у форми мистецтва. Образотворче мислення формується на перетині розвитку художнього (в широкому сенсі) та візуального. Образотворче мислення – візуально-художнє, спрямоване на створення, а також на сприйняття і розуміння творів образотворчого мистецтва, еволюція якого здійснюється в напрямі незалежності, унікальності, глибини, метафоризму.

Здавна дослідники намагались виокремити особливості мислення митця, охарактеризувати його своєрідність. Зокрема, І.Я. Франко наприкінці ХІХ ст. вважає, що: «... для науки важне пізнання його основної прикмети: його нижньої свідомості, т. є. її здібності – час від часу піднімати цілі комплекси давно погребаних вражень і споминів, покомбінованих не раз також несвідомо одні з одними на денне світло верхньої свідомості...» [15, с. 354].

Детальне вивчення пізнавальних процесів, особливо специфіки сприймання художньо обдарованої людини було здійснено В.П. Кириєнком; важливого значення дослідник надавав здатності суб'єкта до синтетичного цілісного бачення та встановлення відношення між змінними характеристиками (світла, форми тощо).

Образотворче мислення оперує варіантами форм, ліній, кольорів, значним обсягом зорових стимулів, виявляється у здатності суб'єкта до творення нових форм та образів на основі динамічного використання свого візуального досвіду. Такий досвід постійно збагачується і становить сукупність різноманітних візуальних вражень (які зберігає пам'ять), зокрема, пов'язаних з близькими, суголосними особистому досвіду художніми техніками та матеріалами [26]. Образотворче мислення передбачає здатність активізувати набутий запас вражень, перетворити його відповідно до творчої потреби та задуму художника.

В комплексі специфічних властивостей образотворчого мислення суттєве значення мають:

- трансцендентність (здатність жити у створюваних образах, перевтілюватись, виходити за межі самого себе);
- антиципаційність (здатність оперувати можливостями, перспективами, вловлювати дух часу, передбачати хід подій);
- метафоричність (породження візуальних метафор, оперування багатозначними візуальними символами та метафорами); «матеріальність» (мислення в формах свого художнього матеріалу та індивідуальних технік);
- гнучкість (здатність оновлення в сприйманні і творчості, здатність відмовитися від усталених форм і засобів зображення, можливість реалізації задуму різноманітними способами);
- індивідуалізованість (незалежність, оригінальність, унікальність, вибірковість, прихильність до співзвучних індивідуальності художніх технік та матеріалів).

В структурі образотворчого мислення (на основі відмінностей властивостей та функцій) можна виокремити такі складові: пізнавально-імпресивна, фантазійно-перетворювальна, структурно-композиційна, художньо-матеріальна.

Пізнавально-імпресивна складова готує ґрунт для образотворення, пов'язана з пізнавальною активністю, чутливістю, сприйнятливістю, передбачає прагнення до отримання чуттєвих вражень (сприйняття неповторного чуттєвого виду предметів та явищ як вираження їх внутрішнього життя, спорідненого самій людині), накопичення «матеріалу» переживань, вражень, а також постійне збагачення візуального досвіду. Мова йде як про життєві, так і про художньо-естетичні враження. Імпресивна складова передбачає відкритість суб'єкта художнім творам, здатність емпатійного вчування в їх образи, осмислене сприйняття художніх повідомлень інших, повагу різноманітності форм художнього вираження, розуміння їх символічного змісту, постійне збагачення візуального та мистецько-культурного досвіду; такий досвід підтримує власну творчість, напр., в художніх перефразуваннях, у варіаціях та перетвореннях різних художніх ідей.

Фантазійно-перетворювальна складова забезпечує процес творчості, пов'язана зі світом душі, фантазією, інтуїцією; передбачає трансформацію емоційно-чуттєвого матеріалу (також невізуальних чуттєвих вражень, напр., шуму грози, співу птахів, відчуття швидкості руху та пронизливості сирени «швидкої» та ін.) у візуальні форми, використання стратегій та тактик образотворення з метою міжмодальних та інтрамодальних перетворень.

Структурно-композиційна складова стосується конструювання композиції твору в площині (або просторі), передбачає освоєння експресивних можливостей художньої мови, властивостей крапок, плям, структур, ліній, співвідношення розмірів, форм, світла, кольору, гармонії, контрасту і ритму тощо. Заді-

ює мисленнєві операції, спрямовані на вибір варіантів форми, композиції, стилізації тощо. Початкове інтуїтивне ставлення до художньої мови та її елементів в результаті багаторічного досвіду перетворюється на знання структурно-композиційних закономірностей.

Художньо-матеріальна складова образотворчого мислення передбачає переживання тактильних якостей матеріалу, роботи з інструментами, повагу їх виразної ефективності та обмежень; власне, мислення відбувається в формах матеріалу та техніки, відповідних до індивідуальності, типу художнього вираження особи та її творчих намірів; художня техніка, щоб бути ефективною, вимагає глибоко пережитого ставлення до матеріалів та інструментів, прийняття якомога більше способів художнього вираження в творчості інших і після певної перековки збагачення ними, зближення таким чином власної художньої мови з мовою інших митців при одночасному збереженні винятковості власного художнього прояву.

Окремі складові образотворчого мислення багатьма способами взаємодіють, впливають одна на одну; різною мірою розвинуті в залежності від тематичних, стильових та жанрових преференцій суб'єкта (драматичні, фантазійні, декоративні тощо).

Також ще можна окреслити метахудожній досвід, художні інтенції різного рівня та естетично-творчу позицію особи, які значною мірою перетинаються з образотворчим мисленням, виходячи за його межі. Метахудожній досвід – це рефлексія своїх творчих можливостей, досвід управління ними, знання своїх слабких та сильних сторін, саморегуляції в процесі образотворчої діяльності; а також досвід художнього опрацювання різноманітних вражень, переживань, зокрема травматичних. Естетично-творча позиція особистості – центр інтеграції чутливості, художніх інтенцій, здібностей, образотворчого потенціалу, метахудожнього досвіду. Художні інтенції є рушіями образотворення, спрямовуючи орієнтирами та інтуїтивними критеріями бажаного художнього результату.

Тип образотворчого мислення пов'язаний з естетично-творчою позицією людини, особливостями її духовно-емоційного досвіду (як джерела інтенцій, ідей, задумів), стратегіально-тактичними преференціями в їх реалізації (мова йде про особливості конструювання образу, а також преференції художнього матеріалу, композиційні, кольорів, форм).

У процесі формування образної структури можна відзначити такі мисленнєві стратегії: модифікування (побудова простих аналогів наявних в культурі графічних патернів), комбінування (різні тактики сполучання наявних графічних патернів), реконструювання (радикальна перебудова патернів зі спиранням на віддалені аналоги, контраналоги, аналоги-метафори та їх комбінування, тра-

нсформування тощо) та когнітивні стилі: імпульсивний, рефлексивний, комбінований.

Образотворче мислення протікає у взаємодії з іншими формами художньої свідомості і діє на всіх стадіях творчого процесу:

- накопичення життєвих вражень (проблематизація – пошук розв’язання – поява задуму як інтенції, зародження ще не ясного праобразу);
- розгортання задуму твору (конкретизація задуму, формування образної структури);
- його втілення в матеріалі за допомогою засобів образотворчого мистецтва (втілення задуму в унікально-індивідуальній художній формі).

Повноцінне функціонування образотворчого мислення здійснюється за умови естетично-творчої спрямованості, домінуванні внутрішньої мотивації художньої діяльності, виявляється в позасвідомій та свідомій образотворчій активності, метафоризмі, здатності осягнення праобразів глибокого необмежено символічного змісту та втіленні їх в унікально-індивідуальній художній формі.

Образотворче мислення в контексті творчого процесу здійснює такі функції:

- сприйняття, осмислення художніх повідомлень інших,
- здобуття «емоційно-чуттєвого матеріалу» переживань, вражень,
- використання емпатійного вчування та уяви з метою освоєння та трансформації «емоційно-чуттєвого матеріалу»,
- використання стратегій та тактик образотворення з метою міжмодальних та інтрамодальних перетворень,
- створення естетично ефективною композиції, з використанням властивостей елементів і знання художніх закономірностей,
- врахування властивостей обраного художнього матеріалу, його експресивних можливостей та обмежень.

Напруга нерозв’язаних внутрішніх суперечностей, неможливість конструктивного вибору, непідсильні труднощі та зовнішній тиск можуть призводити до зниження рівня функціонування образотворчого мислення. Зокрема, можливі такі порушення його функціонування:

- регрес (зниження рівня функціонування) водночас усіх і несвідомих, і свідомих складових, що призводить до збіднення та баналізації як змістових, так і формальних аспектів образотворчого мислення;
- зниження рівня функціонування несвідомих складових, що виявляється в спрощенні (втраті глибини) художніх ідей, порушенні здатності до осягнення праобразів глибокого необмежено символічного сенсу, в збідненні та поверховості змістовно-сміслових аспектів образотворчого мислення;
- зниження рівня функціонування переважно свідомих складових, що відповідають за формування образної структури, композиції і загалом за художнє



втілення задуму, призводить до втрати цілеспрямованості образотворення, до аморфності форми або просто нездатності виразити наявний емоційно-духовний зміст художніми засобами.

Можна виділити різноманітні варіанти «використання» образотворчого мислення. Завдяки йому стає можливим творче вираження вражень, емоцій, світовідчуття, виявлення суперечностей, внутрішнє звільнення. Використовуючи образотворче мислення, художник має можливість відображати світ, позиціонувати себе, вести діалог зі світом й різними іпостасями свого «Я», долаючи суперечності й кризи. Образотворче мислення – особливий інструмент самопізнання, впорядкування внутрішнього світу та означення власної долі.

Зокрема, в процесі автопортретування образотворче мислення може служити в різних пропорціях цілям самопізнання, самовдосконалення, самозамилування, самоствердження. Створювані образи опосередковані вигадкою, фантазією як складовою творчого процесу. Образотворче мислення здатне «породжувати» образ двійника, взаємини з яким можуть відображати як захисні механізми, так і специфіку ставлення до реальності. К.-Г. Юнг, досліджуючи процес виявлення свого правдивого Я, наголошує на необхідності проникнення в сферу тіні (осередку небажаних, часто витіснених зі свідомості особистих якостей), розпізнавання відмінностей маски, пов'язаної із соціальною роллю, від справжньої своєї особистості.

Образотворче мислення тісно пов'язане з уявленням про душу. Душа є надихаючою силою щодо творчості, а втілений художній образ – ємкість для збереження душі. Художній образ, що належить світу уяви, може зберігати і транслювати душу, не пошкоджуючи її природи. Художній твір дає «тіло» душі, стає її інкарнацією, дає змогу душі з'явитися у світі. Художній твір, оживлений душею, стає активним, запалює уяву, почуття, зачинає новий вогонь [27]. Втілення неповторного внутрішнього світу в художньому творі засобами образотворчого мислення може розглядатися не тільки як реалізація творчої енергії і втілення несвідомих внутрішніх тенденцій, але і як засіб самотрансценденції.

Психологічна своєрідність художньо обдарованої особи посилює ймовірність болісного сприйняття нею різних виявів недосконалості світу, ймовірність її травмування навіть у відносно спокійних умовах середовища. Коли ж мова йде про значну середовищну невизначеність, зумовлену неочікуваними природними чи соціальними подіями загрозливого характеру, навантаження на психіку будь-якої людини стає відчутним [35].

Поранена душа потребує художнього вираження, мистецтво для неї – найкращий лікар, цілитель, реабілітатор. Образотворче мислення може взаємодіяти з душею, не пошкоджуючи її витонченої й уразливої природи, трансфор-

муючи біль у красу твору. Мистецтво дає крила душі, дає змогу їй злетіти над жорстокістю світу.

Дослідження [34] свідчать, що у травмованих людей знижується активність лівої півкулі мозку, а активність правої півкулі підвищується. Відповідно, в свідомості активізуються і домінують некеровані образи. Ментальне «відео», пов'язане з травмівною ситуацією (яка вже залишилась в минулому) прокручується незалежно від волі й проти бажання людини, примушуючи її переживати сильні негативні емоції, і часом діяти неадекватно актуальній безпековій ситуації. Тоді особливої важливості набуває здатність людини до образотворчого мислення, яке стає інструментом трансформації болісної душевної стихії.

## **8.2. Психологічні проблеми в умовах загрозової невизначеності.**

*Невизначеність* розглядається як брак інформації та знань для прийняття рішень, як продукт непередбачуваності, турбулентності докільця, динамічності змін, як результат нашарування чинників складного, нестабільного оточення особи, її внутрішніх проблем та її заплутаних взаємин з оточенням.

Невизначеність є результатом неясності, непередбачуваності та/або складності ситуації, дефіциту або суперечливості необхідної інформації, а також невпевненості залучених людей в достатності та/чи достовірності інформації щодо ситуації та ходу значущих подій. Стан невизначеності може бути короткочасним, тривалим, довгостроковим [23]. Здатність людини формувати адекватну картину світу та практикувати конструктивну життєву стратегію в складних умовах залежить від взаємодії багатьох чинників, зокрема, таких як толерантність до невизначеності, підсильність викликів середовища, можливість впоратися з його загрозами.

Можна виокремити такі сфери невизначеності: макросередовищна – невизначеність політичних, економічних, соціальних умов, в яких живе людина; мікросоціальна – турбулентність, невизначеність взаємин особи з близьким оточенням; когнітивна – пов'язана із неефективністю старих патернів мислення особи в умовах стрімких змін; особиста – пов'язана із зміною/втратою ресурсів та звичних можливостей, внутрішня невизначеність щодо того, хто «Я» є і заради чого живу, проблемність ідентичності та ціннісно-сміслової невизначеності.

В умовах невизначеності і нестабільності людина намагається інвентаризувати доступні ресурси (матеріальні, соціальні, особистісні), спрогнозувати майбутні події і на цій основі організувати життєвий досвід. Оцінивши наявні можливості, загрози і виклики, вона вибудовує ланцюг раціональних, як вона їх розуміє, дій, спрямованих на адаптацію і подолання життєвих труднощів. Потреба моделювання майбутнього пов'язана з прагненням людини контролювати несподівані стихійні впливи та бути господарем свого життя. Відчуття хоча б

часткової впорядкованості, «приборканості» майбутнього допомагає організувати сьогодні. Людина завжди використовує прогностичні схеми, які готують її до сприймання дійсності, переробки та інтерпретації поточної інформації. Вона орієнтується у спектрі варіантів майбутнього, обирає з них за критеріями реалістичності, сповненості сенсом, емоційної привабливості. Кризовий спосіб моделювання майбутнього, незважаючи на неточність, стихійність і хаотичність, може стати поштовхом для ревізії сенсів, намірів, стратегій їх досягнення, а також радикальної реконструкції життєвого задуму [18].

Дослідники виділяють три різні джерела невизначеності. Перше джерело невизначеності – ймовірність (також зазвичай називається ризиком) – виникає через непередбачуваність чи невизначеність майбутнього. Друге джерело – двозначність – виникає через обмеження надійності, достовірності або адекватності інформації про ймовірність (ризик). Третє джерело – складність – виникає через особливості доступної інформації, які ускладнюють її розуміння, наприклад, через безліч можливих чинників, причин та наслідків [23]. Здатність людини формувати адекватну картину світу та практикувати конструктивну життєву стратегію в складних умовах залежить від взаємодії багатьох чинників, зокрема, таких як толерантність до невизначеності, підсильність викликів середовища, можливість впоратися з його загрозами.

Можна виокремити такі сфери невизначеності: макросередовищна – невизначеність політичних, економічних, соціальних умов, в яких живе людина; мікросоціальна – турбулентність, невизначеність взаємин особи з близьким оточенням; когнітивна – пов'язана із неефективністю старих патернів мислення особи в умовах стрімких змін; особиста – пов'язана із зміною/втратою ресурсів та звичних можливостей, внутрішня невизначеність щодо того, хто «Я» є і заради чого живу, проблемність ідентичності та ціннісно-сміслова невизначеність.

Характер, сфера та ступінь невизначеності впливатимуть на здатність особи планувати своє життя, діяльність, ставити цілі та здійснювати важливі вибори. Ступінь невизначеності докільця залежить від його складності, швидкості змін, їх спрямованості (негативної, позитивної). Існує континуум від низької невизначеності до високої невизначеності. Низька невизначеність: середовище нескладне, його зміни незначні; в таких обставинах легко передбачити майбутнє, можливі сценарії, ймовірність кожного з них. Помірна невизначеність поєднує у собі високу складність та низьку динамічність або низьку складність та високу динамічність. Висока невизначеність передбачає дуже складне і динамічне середовище, та заплутані взаємозв'язки між компонентами середовища та особою. Високий рівень невизначеності змінних середовища робить практично неможливим прогнозування майбутнього, ускладнює прийняття обґрунтованих життєвих рішень.

Невизначеність може бути різною в залежності від спрямованості змін: збудливою, цікавою у сфері споживання мистецтва, розваг (в світі кіно, ігор тощо), у ситуаціях з ймовірними варіантами позитивних подій, терпимою у контрольованій обстановці, де ймовірні програші незначні, дискомфортною у ситуаціях із можливими негативними наслідками, нестерпною – в загрозованих умовах. В останньому випадку (загрозованої невизначеності) зростає ймовірність болісних вражень, стресових розладів, душевних травм, відповідно руйнівного впливу на психіку багатьох людей.

*Вплив травми на психіку людини.* Травматичні ситуації – це події, небезпечні для життя і здоров'я людей, ситуації загрозованої невизначеності, що мають сильний вплив на психіку людини. Така ситуація: характеризується раптовістю, неочікуваністю, є новою реальністю, до якої людина не готова; унеможливає контроль, обмежує людину в можливості впливу на обставини, несе загрозу, небезпеку, руйнування, очікуванням страшних звісток; ускладнює можливості в задоволенні потреб особи, руйнує почуття безпеки; руйнує цілісність життєвого світу людини, поділяючи її на життя до і після ситуації; проблематизує можливість гідно себе поводити, характеризуються тривалістю значного погіршення життя та негативних наслідків; уможливає фрагментацію ідентичності; утруднює розуміння подій та можливість прогнозування; спричинює втрати, зіткнення зі смертю, моральні сумніви чи дезорієнтацію; змінює картину світу особи і саму людину; провокує пошук сенсу подій, актуалізує для людини проблему життя і смерті; апелює до стійкості, мужності, змушує шукати нові способи й форми поведінки.

*Первинні та вторинні психологічні травми.* Зазвичай під травматизацією розуміють результат впливу на психіку і тіло людини загрозованої події або ситуації, які призводять до виникнення психологічної травми. Первинна психологічна травма виявляється у людини в стані некерованих емоцій, паралічу й/або деструктивної трансформації психологічних захистів при зіткненні з раптовою подією, яка є потенційно загрозованою її життю.

Однак процес травмування може бути і не пов'язаний безпосередньо з подіями або ситуаціями. Якщо первинна травматизація відбувається з безпосередніми учасниками події, які пережили, з певними реакціями, загрозу життю або безпеці, то вторинна травматизація властива людям, які були свідками події, але самі в ній не брали участь або спостерігали подію з екранів телевізорів, моніторів. Їх реакції засновані не на реальній загрозі, а на уявленнях про неї. Внутрішнє промальовування події може бути яскравіше й страшніше, ніж процес проживання самої події, адже подія закінчилася, а в ілюзіях може тривати довго, обростаючи новими подробицями, що руйнують психіку. Вторинна травматизація може активувати бурхливі емоції обурення, гнів, страх, безпорадність,

безсилля, з часом наслідки цих почуттів можуть далі руйнувати особу у вигляді: смутку, туги, провини, сорому, панічних атак, психосоматичних розладів, головного болю, тощо.

Ознаки первинної і вторинної травми схожі: це можуть бути нав'язливі думки про травматичний досвід, втрата відчуття безпеки, ірраціональні страхи, надмірна обережність, пильність щодо ризиків знижена здатність до емпатії, втрата відчуття контролю або підвищена потреба контролювати події чи інших людей, втрата здатності радіти. Стресові реакції, викликані вторинною травмою, можуть бути такими ж інтенсивними та виснажливими, як і ті, що відбуваються після безпосереднього досвіду події.

Вторинна травматизація поділяється на три типи:

Травма свідка, коли людина бачить подію, але участі в ній не бере. В такому випадку зберігаються чіткі спогади, до яких учасник події додає уявлювані деталі для цілісного сприйняття ситуації та побудови логічного ланцюжка події. Людина активно реагує на спостережувану подію, її когнітивні, емоційні і поведінкові реакції переважно конгруентні реальності.

Травма слухача, коли людина не причетна до події, але близька до її учасників, має змогу слухати від них подробиці й бачити їх емоційний стан; слухаючи, вона бере активну участь в діалозі, може безпосередньо емоційно реагувати на розповідь. В такому випадку уява людини «домальовує» до інформації про подію своє сприйняття, емоційне забарвлення, частково допомагає «добувати» логіку розгортання події;

Травма глядача, реципієнта ЗМІ. Коли людина бачить частину події з інтерпретаціями журналіста, диктора чи учасника події. Основним джерелом такої травми є ЗМІ. Уява «домальовує» «презентований» епізод.

Психологічні дослідження вказують на те, що споживання телевізора за звичайних умов пов'язане з нижчим рівнем суб'єктивного благополуччя [29]. Надмірне споживання новин може призвести до подальшого зниження рівня суб'єктивного благополуччя, особливо в умовах кризи, коли більшість новин є негативними. Щодо соціальних мереж, якщо їх помірно використовувати для підтримки значущих взаємин, це може бути корисним для психологічного благополуччя. Однак тривале перебування в мережі може спричинювати проблеми психічного здоров'я. Споживання медіа з точки зору обсягу та змісту змінюється в кризових ситуаціях: аудиторія часто орієнтується на телебачення та радіо, проте використання соціальних мереж також зростає.

Ймовірність зниження показників суб'єктивного благополуччя є високою у випадку збільшення споживання новин, незалежно від форми ЗМІ. У ситуації кризи час, відведений на цей тип контенту, зростає як з точки зору охоплення, так і з точки зору інтенсивності споживання. В умовах загрозової невизначе-

ності, коли більшість новин є негативними, передбачається, що інтенсивний моніторинг новин може негативно вплинути на показники благополуччя реципієнтів [24; 32].

Війна призвела до появи нових проблем у медійній системі, йдеться про ворожі IPSO та фейки, розповсюдження фото та відео з тілами вбитих та поранених, руйнування тощо. ЗМІ під час війни впливають на широкі верстви населення, відіграють важливу роль в їх інформуванні та підтримці в умовах невідомості. Однак ЗМІ можуть викликати вторинну травматизацію. Інформаційно-психологічна війна включає систематичне використання пропаганди з метою впливу на думки, емоції та поведінку адресатів різних цільових аудиторій (включаючи різні групи населення власної країни, а також ворожу державу, включаючи її внутрішні опозиційні групи). Вплив на пізнавальну сферу людей, їх емоції та поведінку шляхом поширення фейкового або гібридного контенту надає значні можливості для маніпулювання громадською думкою. Поява Інтернету відкрила новий арсенал інструментів, які можна використовувати для маніпулювання – онлайн-зломи, псевдоніми, боти, веб-сайти без авторства, наповнені сфабрикованим вмістом, аватари соціальних мереж, які публікують фейкові новини. Такі новини вводять в оману, спотворюють картину світу, викликають неадекватні реакції на реальність емоції. Інформаційна травматизація також є однією з головних цілей війни. Людина не є свідком події в реальності, а бачить її по телебаченню чи в Інтернеті, а деструктивна дія на психіку здійснюється через спостереження за фрагментами події по той бік екрану. Здатність людини дофантазувати деталі події в цьому випадку має велике значення для її травматизації. Медіатравма розвивається як відстрочена реакція на ситуацію жахів, представлена у ЗМІ, коли реципієнт не може нічого змінити. Замість того, щоб продумати, як правильно діяти в умовах загрози обстрілу або в умовах відносної безпеки, людина, перебуваючи далеко від бойових дій, відчуває сильний безпричинний страх, починає лякати оточуючих, сприяє паніці. Тут інформаційне наповнення є причиною травми. Людина, яка подивилася відео/фото, переживає жах через візуальний контент; а потім побачене доповнене уявою зберігається в пам'яті та може ретранслюватися у формі окремих відеопотоків. Люди, які сприймають новини, бачать медіареальність і переживають різні почуття не так, як автори медіаконтенту, особливо якщо вони є спеціально підготовленими пропагандистами, які мають на меті формування певної громадської думки. Після перегляду якісно зробленого пропагандистського відео люди не завжди можуть відокремити реальність від побаченого, а часом поринають у парасоціальні світи та уявні стосунки. У результаті спонтанного чи навмисно організованого інформаційного впливу виникають специфічні розлади психічної діяльності. Внаслідок тривалого впливу на психіку споживачів емоційно за-

барвленої інформації в людини порушується мислення; втрачається критичність. Результатом цілеспрямованого впливу засобів масової інформації та інтернет-технологій на психіку людини може стати вимикання фільтрів критичного сприйняття інформації, і брехня, що транслюється, не піддається сумніву. Правдива інформація про подію в такому випадку подається у невеликих кількостях лише для того, щоб приспати пильність критичних фільтрів, і перемикається з дезінформацією, що маскується під правду. Основними чинниками інформаційної травматизації є поширення спеціально спотвореної інформації, створення «паралельних реальностей», дія «подвійних стандартів», замовчування соціально значимих подій тощо.

Травма може бути індивідуальною чи колективною. *Колективна травма* – явище, що спостерігається підчас і після подій (військових дій, геноциду, репресій, техногенної чи екологічної катастрофи тощо), які загрожували великій кількості людей. Крім безпосередніх учасників подій, жертвами стають пов'язані з ними люди, рідні, близькі, іноді в кількох поколіннях, об'єднані спільною територією та культурою. Групи використовують механізми колективного психологічного захисту від інформаційного травмування, які можуть бути неконструктивними. Колективна травматизація спільноти може призвести до спотворення її самосприйняття, самооцінки, а також до неадекватного сприйняття її іншими спільнотами [2].

Медіа, до речі, можуть відігравати важливу роль в психологічній підтримці та опрацюванні колективних травм, якщо таку мету поставлено як пріоритет. Щодо окремих людей, слід зазначити, що особи, які пережили ті самі загрозливі події, реагують на них по-різному. Психічні травми людини можуть нашаровуватися та утворювати унікальні комбінації. Тому підхід до психологічного супроводу людини, подолання наслідків її травми має бути особистісним, з урахуванням історії життя людини та її індивідуальних ресурсів самовідновлення.

У зіткненні з травмівною ситуацією людина може переживати 1) короткочасну захисну реакцію (напр., заперечення, почуття нереальності того, що відбувається), опрацювання травми, осмислення досвіду, психологічне відновлення, 2) стан травмованості, який може тривати довго, стати звичним (але й може бути подоланим), 3) стан глибокого травмування, або нашарування численних травм, непосильних для людини, стан, що трансформується в своєрідну ідентичність жертви, тобто спричинює деформацію особистості, яка важко піддається корекції.

Опишемо низку ефектів травми на психіку людини. Стан травмованості характеризується змінами в емоційній, соматичній, когнітивній, поведінковій, рефлексійно-смісловій сферах. Травмовані люди демонструють обмежену зда-

тність відчувати позитивні емоції, схильність до негативних емоцій, наприклад ангедонії, недостатню емоційну врівноваженість та здатність саморегуляції, особливо у ситуації, коли травматичні ситуації нашаровуються. Порушується здатність зберігати, обробляти та отримувати інформацію. Когнітивний дефіцит травмованої особи виявляється в захисному «забуванні», запереченні, витісненні травмивної події, у труднощах згадування, відтворення, вербалізації болісних спогадів, труднощах висловити свій біль, поділитися пережитим, відповідно, труднощах отримання підтримки інших людей. Між емоційним, когнітивним аспектами самопочуття травмованої особи та її тілом відзначається двосторонній зв'язок.

Травмовані люди характеризуються поєднанням некерованих образів, емоцій та тілесних проявів. Недостатність когнітивної регуляції емоцій спричинює тривале внутрішнє напруження, яке не маючи іншого способу розрядки, виявляється на психофізіологічному рівні, що може призвести до стійких соматичних змін і захворювань. Функціональні порушення когнітивної регуляції емоцій, тривале збудження, напруження, перевага негативних емоцій травмованої особи може призводити до погіршення її реляційного благополуччя (руйнування або зниження якості близьких взаємин). Травмивний стан посилює егоцентризм людини через її зосередженість на власних невідрефлексованих болісних переживаннях. У спілкуванні особа може бути занадто дратівливою, або дуже пригніченою, не завжди адекватною. Іноді людина схильна до розрядки емоційної напруги через імпульсивні дії, гіперактивність або компульсивну поведінку, таку як переїдання, зловживання психоактивними речовинами тощо.

Рефлексійно-смысловий аспект стану травмованості виявляється або в труднощах, недостатності рефлексії, витісненні травмивної ситуації, події або в нав'язливості травматичних спогадів, в'язкості і непродуктивності мисленнєвої фіксованості на них. А саме рефлексія, яка дає змогу усвідомити сенс свого життя і діяльності – важливе джерело стійкості, волі і саморозвитку особистості.

У людей, які зазнали травм, зростає активність правої півкулі, порівняно з лівою, яка гальмується [34]. Функціонування несвідомих складових образотворчого мислення стає некерованим, ригідним за змістом; Зниження рівня функціонування свідомих складових мислення призводить до порушень цілеспрямованості образотворення. Образи, збуджувані травматичними спогадами, можуть переслідувати людину, перетворюючи її життя на кошмар. В цій ситуації художньо розвинуту людину рятує її досвід творчої взаємодії з емоційною стихією, її стійка до уражень збагачена досвідом образотворчої діяльності, зокрема здатність людини створювати образ самої себе та візуалізувати власні душевні стани.



### **8.3. Арттерапевтична підтримка ментального здоров'я особи.**

На основі наших досліджень, а також спираючись на напрацювання в практичній психології, можна охарактеризувати такі принципи психологічної підтримки людини в складних для неї умовах життя. Насамперед це принцип гуманізму, який дослідники пропонують вважати метапринципом практичної психології, вихідним пунктом, з якого можливе розгортання практичної роботи. За цим принципом усі види діяльності у практичній роботі мають бути домірними її об'єкту, виходити з інтересів і прав людини, захисту її особистісного суверенітету, всебічного розвитку її самобутності [11].

Виходячи з метапринципу гуманізму, ми вважаємо доцільним виокремити такі принципи психологічної підтримки: центрації на особистості; цілісності; індивідуальності; розвитку; партнерства; комплементарності (доповнення).

Принцип центрації на особистості є похідним від метапринципу гуманізму, його конкретизацією. Особистість людини, її розвиток, самоздійснення – пріоритетна цінність для практикуючого психолога.

Принцип цілісності полягає в тому, що людина, яка потребує психологічної підтримки, виступає для психолога в своїй біосоціодуховній цілісності, взаємозалежності душевно-тілесних проявів, взаємозв'язку рівнів організму, індивіда, особистості.

Принцип індивідуальності акцентує неповторність, унікальність, самобутність людини; так само своєрідними є її проблеми, що вимагає від психолога погляду, вільного від стереотипів, творчого підходу в наданні індивідуально адекватної психологічної допомоги.

Принцип розвитку полягає в тому, що проблема, яка тривожить клієнта, розглядається в контексті його особистісного та творчого розвитку з врахуванням конкретної життєвої ситуації.

Принцип партнерства виявляється в перевазі у спілкуванні з клієнтом партнерської, а не патерналістської моделі; психолог будує взаємодію на емпатійній, рівноправній, а не на ієрархічній основі, що передбачає високі вимоги до особистісного та професійного рівня психолога.

Принцип комплементарності полягає в доповненні одних форм психологічної роботи іншими (напр. вербально-аналітичних – тілесно-орієнтованими) відповідно до потреб клієнта, що узгоджується з принципами індивідуальності, цілісності, розвитку.

Впродовж усієї історії мистецтво застосовувалося в контексті оздоровлення та сприяння одужанню людей. Музика, танець, мистецтво та драма застосовувалися в лікарняних умовах з кінця 19-го століття. Спочатку художні практики пропонувалися як заходи дозвілля, щоб запобігти депривації та зайняти вільний час пацієнтів психоневрологічних закладів. Виявилось, що зазначені

практики також мали вплив на психічний, соматичний та психологічний стан залучених пацієнтів, зокрема, після занять мистецтвом поліпшувався їх емоційний стан. Травмовані люди могли виразити події свого внутрішнього світу в рухах, звуках і образах так, як вони не могли висловити словами, а вираження переживань сприяло відновленню емоційного балансу, послаблювало дистрес. Особливого розвитку використання художніх практик і спілкування з мистецтвом набули в професійних програмах психічного здоров'я після II світової війни. Коли використання мистецьких практик в психотерапії поширилось, активізувався запит на фаховий аналіз спостережуваних результатів арттерапевтичних втручань та створення відповідних теоретичних моделей [30].

Мистецькі дії мають на меті викликати естетичний поклик. Естетичне тут розуміється не як категорія краси чи специфічна художня нормативність. Хоча поняття краси може бути застосоване, естетичне в зазначеному контексті розглядається як якість праобразу-образу-творчого результату в процесі його створення, щось, що мовить до автора, а також – до реципієнта, що добре підходить до особистого чуттєво-експресивного стану або що інтуїтивно відчувається таким, яким має бути [30]. Цей естетичний поклик зазвичай виникає у взаємодії особи з художніми матеріалами (кольорами, рухами, звуком); має потенціал викликати новий досвід у всіх учасників, незалежно від того, чи беруть вони активну роль як автор чи виконавець, чи пасивну роль як аудиторія. До естетичного переживання людина приносить свій попередній досвід, уподобання, сенсорні здібності та очікування.

Новизна, притаманна естетичному переживанню, посилює відкритість, сприйнятливість, здатність навчатися. Людина приходить на виставу чи в галерею з бажанням долучитися до естетичного досвіду, відкрити свої почуття завдяки таланту й праці художника. Переживання (що асоціюються з «це прекрасно; це призначено для мене; це зворушує мене») виникає разом із знанням того, що ці особливості сприйняття безпосередньо пов'язані з твором.

Саме у взаємодії внутрішнього відчуття та зовнішнього оцінювання є можливість відрізнити прекрасне від потворного, синтонічне від дистонічного. Це не об'єктивний стандарт, який ідентифікує ситуацію як естетичну або визначає створене на витвір мистецтва, але це досвід взаємодії між автором і матеріалом, твором мистецтва і глядачем, що сприяє розгортанню естетичного переживання. Естетичне розгортається, коли індивід водночас залучений до глибокого переживання, до виявлення смислу явища чи події та зовнішньої оцінки. Естетичне переживання в зазначеному контексті характеризується симультаністю чуттєвої, експресивної, реляційної, соціально-культурної залученості, характерною для арт-практик [30].

Люди мають здатність до естетичного занурення, до відтворення глибоких почуттів, їх вираження, до творчого подолання болісних переживань. Різні чинники впливають на розвиток або гальмування здатності до естетично-творчої діяльності. Особи з різними розладами можуть страждати від порушень сприйняття тілесних відчуттів, заблокованих почуттів, проблем самовідчуття, порушень взаємин з іншими людьми. Особи, які пережили травматичний досвід, можуть відчувати захисне відчуження від реальності, від інших людей. Арттерапевт має знайти адекватні способи індивідуального впливу, соціального та культурного залучення людини через спільні або індивідуальні мистецькі практики. Творчі дії учасників впливають на їх сприйняття, емоції та розуміння. Рефлексія цих процесів учасником, обговорення з іншими людьми (учасниками та терапевтом) сприяє осмисленню нового досвіду, розумінню виявлених можливостей та перспективи позитивних змін.

Арттерапія заохочує до естетичного занурення, формує основу для здорового розвитку, творчості, рефлексії, ухвалення рішень в модальності мистецтва. Естетичне переживання, творчість, досвід «потоків» дистанціює від звичного, повсякденного; допомагає розвинути нові ментальні моделі, оновити мислення та дії, звільнитися від звичних шаблонів. У людей, які зазнали травм, порушується здатність вербального опрацювання інформації.

Водночас образи, пов'язані з травматичними спогадами, виходять з-під контролю, можуть переслідувати й мучити людину. Художні, зокрема, образотворчі практики сприяють міжпівкульній інтеграції, допомагають підтримувати та відновлювати порушену здатність людини до продуктивного опрацювання пережитого.

Нами запропоновано арттерапевтичну методику «Мандрівка», яка є переважно універсальним інструментом, проте особливо підходить особам з образотворчими здібностями. Експресія за допомогою візуальних образів переважно сприймається такими людьми як “безпечніша”, порівняно з іншими формами. Водночас візуальні образи можуть опосередковувати перехід до інших різноманітних форм самовираження та можливостей міжособистісної взаємодії.

З певною умовністю можна виокремити такі етапи роботи.

I етап. Відображення клієнтом свого актуального стану та звертання до досвіду ресурсних станів.

Підтримка зв'язку клієнта зі своїм актуальним буттям (підтримка самоприйняття, відкритості тілесним відчуттям, почуттям, сигналам інтуїції, тобто здатності прислухатися до себе).



Мал. 1. Відображення актуального душевного стану

Пропоновані теми образотворчої діяльності пов'язані з актуальним станом (напр. “Стан моєї душі”, “Мої страхи”, “Труднощі, перепони на моєму шляху”). Обговорення робіт, супроводжуване делікатним розпитуванням, спільним пошуком смислів, дає змогу клієнтові певною мірою дистанціюватися від актуального стану та інтерпретувати його в біографічному контексті, тобто з більш “багатовимірної” позиції.

Звертання до досвіду ресурсних станів. Теми – переживання радості, щастя, впевненості в собі (“Стан повноти життя”). Створення символів своїх ресурсів у зображеннях “чарівних помічників”, “чарівних предметів”, “місць сили” тощо.



Мал. 2. Чарівний помічник

II етап. Тренінг на основі системи КАРУС (В.О. Моляко), спрямований на розширення діапазону виразних засобів, креативних ідей, ампліфікацію, індивідуалізацію та вдосконалення творчої стратегії клієнта. Зазначена система спирається на дослідження процесу діяльності фахівців та найбільш вживаних ними стратегій та тактик.

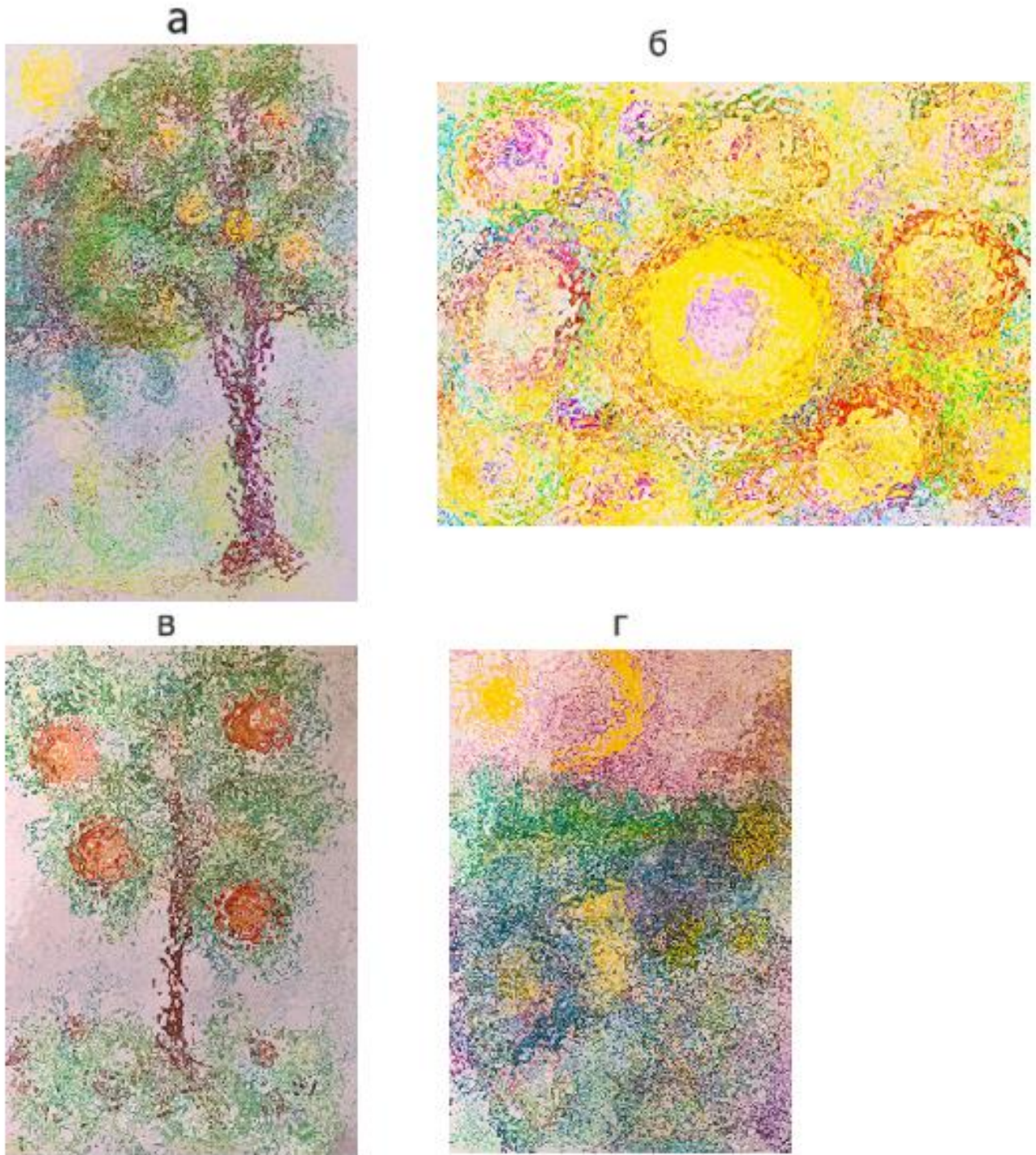
Тренінг стимулює творчі дії, передбачає низку методичних прийомів ускладнення процесів виконання завдання, наближаючи їх тим самим до непередбачуваної реальності, тобто необхідності діяти в умовах обмежень, неочікуваних вимог ситуації, новизни, невизначеності, надміру або дефіциту інформації тощо.

Провідна тема – “Бажаний стан душі”. Застосовується метод неочікуваних заборон, обмежень, вимог. Заборони можуть стосуватись кольору, форми, символів. Вимоги – репрезентації теми в різних стилях – символічному, абстрактному, декоративному (напр., візерунок, розпис великодньої крашанки), експресивно-фантазійному (напр., в стилі Марії Примаченко) тощо.

В процесі конструювання образу “бажаного стану душі” в залежності від індивідуальних преференцій художника залучаються різні формотворчі стратегії й тактики. Зокрема, на думку Т.М. Третяк, заборона щодо використання певної геометричної фігури приводить до розширення масштабу формотворення, оскільки це сприяє подоланню інерційного бар’єра, виходу за межі зони усталеного пошуку [14].

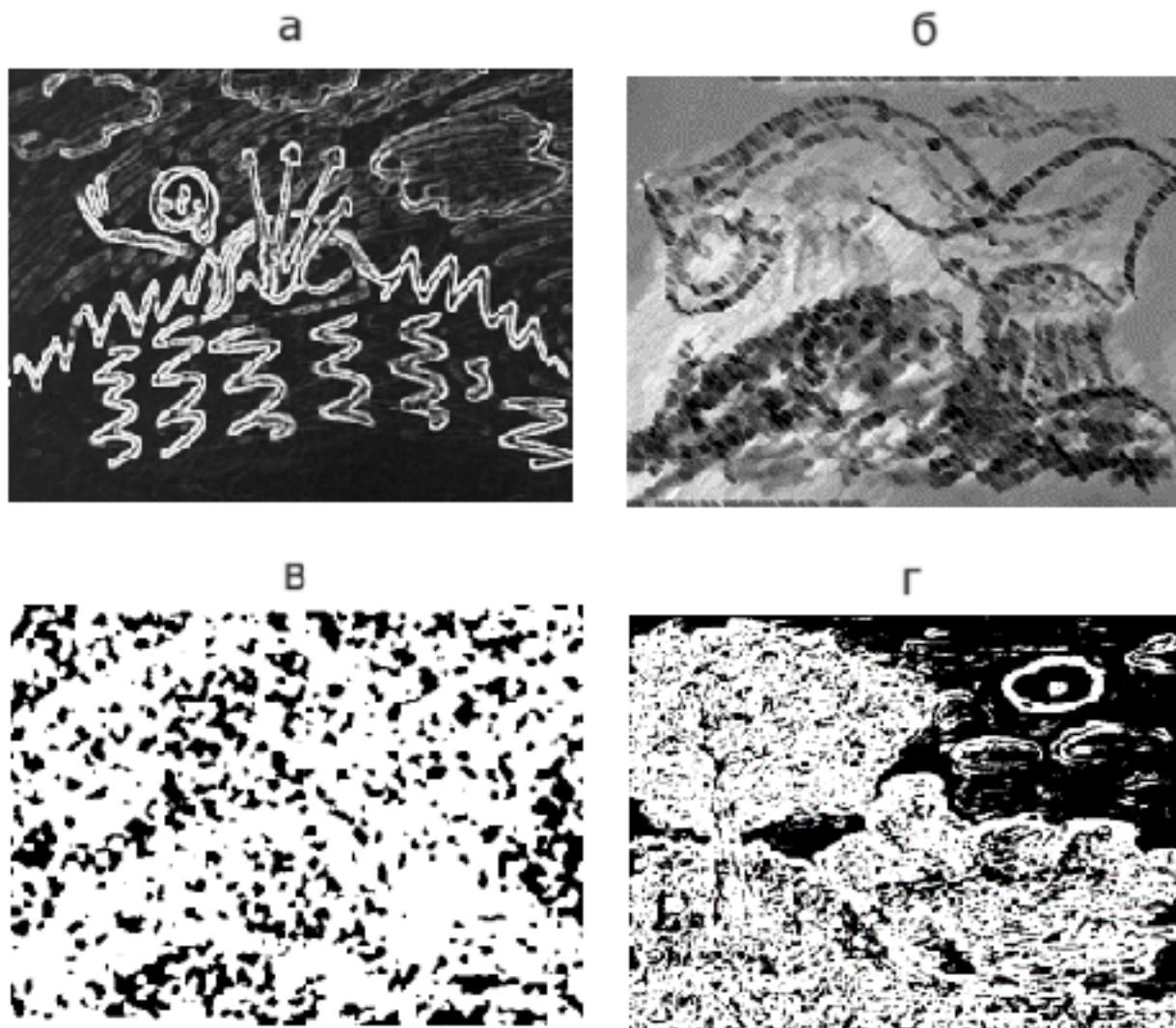
Робота в ускладнених умовах провокує потенційну здатність людини до творчого подолання вимог і заборон через збільшення варіантів стратегій та розширення діапазону тактик (концентрування, акцентування, перетікання форм, символізація, розкладання, геометризація, зміщення масштабів, подвоєння форм, контрастування, деформування, декоративізація, виведення зі звичного простору, гіперболізація, введення в контекст, синтезування, аккумулявання, дублювання, ампліфікація).

Робота в ускладнених умовах зміцнює людину досвідом сприйняття труднощів як викликів. Формується “іmunітет” до деструктивних реакцій на труднощі, зміцнюється готовність до подолання перешкод. Спонування до застосування освоєних виразних засобів та інших здобутків тренінгу в опрацюванні теми “Бажаний стан душі”; зняття обмежень, вимог, вільне спонтанне самовираження. Осмислення актуального стану в контексті ресурсних і бажаних станів дає змогу визначити вектор позитивних змін.



Мал. 3. Відображення «бажаного стану» в процесі тренінгу (застосування заборон і вимог): а – перший малюнок «бажаного стану», б – вимога абстрактного рішення, в – заборона жовтого кольору, г – заборона форми «коло».

III етап. Пошук шляхів поступового переходу від актуального стану до бажаного (у формах образотворчої діяльності).



Мал.4. Страхі, перешкоди (а) та їх подолання з допомогою чарівних помічника та предметів (б, в, г)

Створюється серія перехідних робіт, які відображають подолання страхів, труднощів, перешкод з допомогою “чарівних помічників та предметів”, рух в напрямку візуальної метафори “Бажаний стан душі”.



Мал.5. Відображення бажаного стану душі (обрано 2 малюнка «день-ніч»)

Цікавою ілюстрацією можуть бути роботи художниці НВ в процесі виконання завдань (методика Мандрівка) та деякі її коментарі.



Мал. 6. Варіанти відображення актуального стану





Мал.7. Варіанти відображення бажаного стану



Мал.8. «Перепони на шляху до себе»

«Перепони – страх, невпевненість, депресія, відсутність потрібних коштів для роботи над задуманими проектами, недостатність розуміння і любові»



Мал.9. «Подолання перепон».

«Задумала цей шлях як лабіринт з підказками і підтримками»

Досвід образно-символічних перетворень полегшує вербалізацію, активізує рефлексію, забезпечуючи її конструктивну спрямованість (попереджає застрягання, раціоналізацію та інші вияви “поганої” рефлексії). Ненав’язлива допомога та приєднання психолога до дискурсу клієнта в процесі візуально-образного творення ним “особистої історії”, подолання страхів та перешкод, зміни позиції “жертви” на “героя”.

IV. Психологічна підтримка переходу до самовираження в інших модальностях, початково більш складних для клієнта. Наприклад, опосередкований

вже створеними клієнтом візуальними образами перехід до вербальних наративів, інших форм самовираження та діалогу.

Окреслимо психологічні механізми самовідновлення художньо обдарованої особи після травми. Це тісно пов'язані між собою екстерналізація, символізація (створення візуальних метафор), художня емпатія, візуально-метафорична презентація травми, довільне дистанціювання, створення буферної зони між собою і травмою, художня емпатія, творче зосередження як відволікання від болісних переживань, посилення позиції впливу і контролю (регуляція процесу розкриття травматичного досвіду, контроль і перетворення емоцій в процесі взаємодії з образом, вплив як можливість вносити зміни у створюваний об'єкт за своїм бажанням, подолання почуття безпорадності), опрацювання “фрагментів” спогадів, художня проєкція, візуально-символічне означення емоційних станів, трансформація переживань, їх нове впорядкування, подолання травматичної хаотизації, фрагментації спогадів, відновлення порядку в пам'яті, управління сильними почуттями та бажаннями через їх символічне вираження та задоволення, задоволення від процесу створення задуманого художнього предмета, “стан потоку”, задоволення від впровадження технічних інновацій в процес творчості, почуття досягнення, подолання творчих труднощів і мук, самоствердження, релаксація після напруженої, але вдалої праці, “покладення, втілення” переживань у створювану роботу, стимулювання дискурсивного осмислення травматичного досвіду через обговорення створеного.

Це зокрема, механізм екстерналізації, який дає змогу побачити й розглянути травму як окрему зовнішню сутність, репрезентовану у художніх метафорах, символах; завдяки екстерналізації виникає можливість створити буферну зону між собою і травмою, регулювати дистанцію, змінити позицію щодо травми на більш довільну і владну та ін. Завдяки механізму емпатії здійснюється вихід особи за межі актуального “стану душі”, перехід в “змінений стан” творчого функціонування; забезпечується органічність процесу моделювання “стану душі” за образом іншої істоти або явища, процес перетворення, формування та розвитку відповідних образів. Механізм художньої проєкції внутрішнього світу людини на створювані образи сприяє інтеграції різних шарів свідомого і несвідомого та самопізнанню особи. Інсайти в процесі портретування стану душі дають нове самовідчуття, висвітлюють нове бачення себе, життя і свого покликання. Людина може акцентувати різні смислові домінанти образу у різних варіантах актуального і бажаного стану душі. Створення таких образів – це посилення особистості за рахунок художньої творчості, оскільки образи “стану душі” виходять з-під влади часу.

Образи актуального і бажаного стану душі, перехідних варіантів здійснюють функцію означення пам'яті про минуле і пережите, уявлень про бажане і

очікуване, пошуку й утвердження своєї самості; самоаналізу, рефлексії своїх прагнень, пошуку справжнього Я, яке найбільшою мірою відповідає індивідуальному покликанню; можуть служити засобом інтеграції фрагментів болісних спогадів та відновлення цілісності автобіографічної пам'яті.

Візуальні образи також можуть бути “путівником” в “мандрах” шляхами душі, в обстеженні внутрішніх ландшафтів з наступним індивідуально-творчим осмисленням отриманого досвіду. Для того, щоб супутнє використання вербально-аналітичних засобів було результативним, необхідні такі умови: 1) емпатійно-партнерської, а не ієрархічно-патерналістської основи в стосунках психологічної допомоги; 2) відмови від інтерпретаційних стереотипів та їх нав'язування; пропонування інтерпретацій лише як гіпотез, що у випадку невідповідності внутрішньому досвіду клієнта, мають бути відхилені; 3) поєднання з іншими формами роботи за принципом взаємодоповнення.

Арттерапевтичний погляд на ментальне здоров'я узгоджується із зміною в розумінні здоров'я в бік його позитивного трактування; цей зсув відбувається паралельно розробкам у сфері здоров'я, які наголошують на підтримуючих факторах, таких як стійкість, здатність до відновлення, а не на симптомах і патології [25]. Замість концентрації на хворобливих відхиленнях, арттерапевти звертаються до здорового потенціалу, здатності людини до творчості та естетичного занурення. Це супроводжується зміщенням діагностичного фокусу з патологічних проблем на здібності, що добре узгоджується з перспективою застосування художніх практик щодо підтримки травмованих осіб в їхніх творчих, експресивних і виконавських здібностях. Арт-терапевти повинні бути експертами в мультидисциплінарних психосоціальних і соматичних аспектах своєї роботи, їм потрібно розвивати навички своєї мистецької модальності та знання про терапевтичний потенціал їхньої форми мистецтва щодо психологічного відновлення, стабілізації, розвитку, щоб швидко реагувати на запити різних людей та груп населення. Можна акцентувати такі *ролі арттерапевта*, що здійснює підтримку: фасилітатор, джерело інформації, тренер, відзеркалювач («дзеркало»), помічник у здійснюваному клієнтом коментуванні та інтерпретації своєї творчої продукції та життєвих фактів, свідок, маєвт.

Внесок мистецьких практик у відновлення ментального здоров'я та благополуччя полягає в тому, що завдяки естетичному залученню та творчій діяльності з'являється можливість:

- посилити здатність до мультисенсорного естетичного сприйняття;
- сформуванню основи для розвитку творчої ігрової активності; відкрити для себе автентичні форми вираження;
- можливість оживляти, виражати та втілювати почуття;
- розвивати свої здібності, вдосконалюватися;

- уважно відстежувати тілесні відчуття, долати внутрішню роз'єднаність, суперечності ментального та тілесного;
- відновити цілісне самовідчуття, сформувати нове або заново інтегроване відчуття «я»;
- символізувати пережитий досвід, почуття чи міжособистісні стосунки, пережити естетичні осяяння, сформувати нові смисли, нові цілі;
- здійснювати синтез історії життя, життєвих переживань зі своїми нещодавніми знахідками в практиці художньої роботи;
- дистанціюватися від звичного, звільнитися від неконструктивних шаблонів;
- досліджувати, творчо опрацьовувати теми неунікної фактичності, ідентичності, самовираження, сенсів тощо;
- розвинути життєстійкість, зміцнити ментальне здоров'я завдяки соматичному, емоційному, когнітивному, соціальному, культурному залученню, розвитку рефлексії та досвіду ухвалення рішення в процесі арт-практики.

**Висновки.** Здатність людини формувати адекватну картину світу та діяти конструктивно в ускладнених умовах залежить від взаємодії багатьох чинників, зокрема, таких як стан «творчого здоров'я» (В.О. Моляко), толерантність до невизначеності, критичність в ситуації неповноти, ненадійності, ймовірних викривлень інформації, підсильність викликів середовища, можливість впоратися з його загрозами. Висока ступінь ускладненості передбачає складне й динамічне середовище, заплутані взаємозв'язки між компонентами середовища та особою, що робить майже неможливим прогнозування майбутнього, утруднює ухвалення обґрунтованих рішень. В умовах загрозової невизначеності зростає ймовірність болісних вражень, стресових розладів, душевних травм, відповідно руйнівного впливу на психіку багатьох людей.

Одна з типів травм – інформаційна, в сучасних умовах це переважно медіатравма глядача, реципієнта ЗМІ. Коли людина бачить частину події з інтерпретаціями журналіста, диктора чи учасника події, а уява «домальовує» презентований епізод. Специфіка медіатравми – опосередкованість цілями інформаційного впливу. Зокрема підчас війни інформацію/дезінформацію використовують для впливу на пізнавальну сферу людей, їх емоції та поведінку шляхом поширення фейкового або гібридного контенту. Спеціально створений контент вводить в оману, спотворює картину світу, викликає неадекватні реальності емоції. Особи, які пережили травматичний досвід, можуть відчувати захисне відчуження від реальності, від інших людей, страждати від порушень зокрема, когнітивних процесів. У людей, які зазнали травм, порушується здатність критичного аналізу інформації. Водночас образи, пов'язані з травматичними враженнями, виходять з-під контролю, можуть переслідувати й мучити людину.

Образотворчі практики сприяють міжпівкульній інтеграції, допомагають відновлювати порушену здатність людини до опрацювання пережитого. Нами запропоновано арттерапевтичну методику «Мандрівка», яка є переважно універсальним інструментом, проте особливо підходить особам з образотворчими здібностями. Експресія за допомогою візуальних образів переважно сприймається такими людьми як “безпечніша”, порівняно з іншими формами. Водночас візуальні образи можуть опосередковувати перехід до інших різноманітних форм самовираження та можливостей міжособистісної взаємодії.

Зокрема було застосовано тренінг на основі системи КАРУС (В.О. Моляко), спрямований на розширення діапазону виразних засобів, креативних ідей, ампліфікацію, індивідуалізацію та вдосконалення творчої стратегії суб'єкта. Зазначена система спирається на дослідження процесу діяльності фахівців та найбільш вживаних ними стратегій та тактик. Тренінг стимулює творчі дії, передбачає низку методичних прийомів ускладнення процесів виконання завдання, наближаючи їх тим самим до непередбачуваної реальності. Робота в ускладнених умовах проковує потенційну здатність людини до творчого подолання перешкод через збільшення варіантів стратегій та розширення діапазону тактик, а також “зміцнює” людину досвідом сприйняття труднощів як викликів. Формується “імунітет” до деструктивних реакцій на труднощі, зміцнюється готовність до подолання перешкод.

Створювані образи здійснюють функцію означення пам'яті про минуле і пережите, уявлень про бажане і очікуване; можуть служити засобом інтеграції фрагментів болісних спогадів та відновлення цілісності автобіографічної пам'яті. В процесі конструювання образів залежності від індивідуальних переваг людини залучаються різні формотворчі стратегії й тактики – зокрема, символізація, геометризація, зміщення масштабів та ін..

Окреслено психологічні механізми самовідновлення особи в процесі образотворчої діяльності. Зокрема, механізм екстерналізації дає змогу побачити й розглянути травму як окрему зовнішню сутність, репрезентовану у художніх метафорах, символах; виникає можливість створити буферну зону між собою і травмою, регулювати дистанцію, змінити позицію щодо травми на більш довільну і владну та ін. Завдяки механізму емпатії здійснюється вихід особи за межі актуального психологічного стану, перехід до стану творчого функціонування; забезпечується органічність процесу моделювання за образом іншої істоти або явища, процес перетворення, формування та розвитку відповідних образів. Механізм художньої проєкції внутрішнього світу людини на створювані образи сприяє інтеграції різних шарів свідомого і несвідомого та самопізнанню особи. Інсайти в процесі образотворення дають нове самовідчуття, висвітлюють нове бачення себе, свого життя.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Володарська Н.Д., Гурлева Т.С. Вітчизняні ЗМІ у становленні життєвої перспективи сучасної молоді. *Габітус*, 2018, № 5. С.101-106.
2. Горностай П.П. Інформаційна травма: феноменологія і психопатологія. *Проблеми політичної психології*, 2020, 9(23), 38–53.
3. Завгородня О. Образотворче мислення як предмет психологічного аналізу. *Габітус*. Вип. 25. 2021. С 37-41. <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.25.6>
4. Завгородня О. автопортрет як інструмент самопізнання та психологічного самовідновлення художника *Autoportret jako narzędzie samopoznania i psychologicznego samoodnowienia artysty*. ISSN 2353-8406 *Kelm*. 2022 № 2 (46). С. 126-133. <https://doi.org/10.51647/kelm.2022.2.19>
5. Кириенко В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности. – М.: АПН РСФСР, 1959. 302 с.
6. Медведева Н.В. Теорія архетипів К.Г. Юнга та дослідження творчого сприймання. *Symbolic and archetypic in culture and social relations: materials of the IV international scientific conference*, 5–6, 03, 2014. Prague. С. 21–30.
7. Моляко В. О. Проблеми розумової діяльності в ускладнених умовах. Функціонування творчого мислення в інформаційно-віртуальному просторі суб'єкта : монографія / В.О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. Київ:, 2021. С. 7–46.
8. Моляко В. О., Гулько Ю. А., Ваганова Н. А. Особливості функціонування творчого мислення дітей в умовах інформаційної невизначеності. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Психологія*. Т. 34, С. 154-159.
9. Моляко В. О., Третяк Т. М. Система КАРУС як засіб творчої мисленнєвої діяльності в ускладнених умовах. *Українська психологія. ХХІ століття. Початок. (Дні української психології в Берліні) : матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю 27–28 квітня 2023 р. / за ред. В. Г. Панка*. Київ: Інститут психології Г. С. Костюка НАПН України, 2023. С. 99–104. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735227>
10. Моляко В.О. Психологічний аналіз творчого потенціалу М.О. Врубеля. *Психологія художньої творчості* .Т.1. Chisinau: GlobeEdit, 2023, С.74-91
11. *Основи практичної психології: [підр. для студ. вищ. учб. закл.] /В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева – Київ: Либідь, 1999. 536 с.*
12. Присяжнюк М. М. Прийоми маніпулювання свідомістю людей через засоби масової інформації. *Сучасні інформаційні технології у сфері безпеки та оборони*. №1(1). 2008. С. 51–58.
13. Симоненко С.М. Візуально-мисленнєві стратегії в образотворчій діяльності. *Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості. Том 12.; [за ред. В.О.Моляко]. Житомир: вид-во ЖДУ. 2006. Вип.1. С.36 – 48.*
14. Третяк Т. М. Психологічний аналіз проявів творчого мислення старшокласників в ускладнених інформаційних умовах. *Функціонування творчого мислення в інформаційно-віртуальному просторі суб'єкта*. В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н.А. Ваганова [та ін.]; за ред. В. О. Моляко. Київ, 2021. С. 100-126.
15. Франко І. *Краса і секрети творчості*. К.: Мистецтво, 1980. 500 с.
16. Шепельова М. В. Вплив суб'єктивних орієнтирів на розуміння студентами невизначених ситуацій. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. Т. 34 (73), No1, 2023.
17. Шепельова М. В. Вплив особистісних характеристик на художні орієнтації студентів у сприйманні творів живопису. *Психологія художньої творчості* .Т.3. Chisinau: GlobeEdit, 2023 С. 202-223.

18. Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості: [наук. моногр.]/[Т.М. Титаренко, О.Г. Злобіна, Л.А. Лепіхова та ін.] за наук. ред. Т. М. Титаренко; НАПН України, Інститут соціальної та політичної психології. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. 512 с.
19. Agaibi, C. E., & Wilson, J. P. (2005). Trauma, PTSD, and resilience: A review of the literature. *Trauma, Violence, & Abuse*, 6, 195–216.
20. Andreassen C. S., Billieux J., Griffiths M. D., Kuss D. J., Demetrovics Z., Mazzoni E., et al.. (2016). The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: a large-scale cross-sectional study. *Psychol. Addict. Behav.* 30, 252–262.
21. Devereux G. Cultural thought models in primitive and modern psychiatric theories // *Psychiatry* . – 1958. – Vol. 21. – P. 259 – 374.
22. Dewey, J. Art as experience. In *John Dewey: The Later Works, 1925–1953*; Boyston, J., Ed.; Southern Illinois University Press: Carbondale, IL, USA, 1989; Volume 10. 80–89.
23. Han P.K.J., Klein W.M.P.P., Arora N.K. Varieties of uncertainty in health care: a conceptual taxonomy. *Medical Decision Making*. 2011. V. 31. 6. P. 828–838.
24. Havrylets Y. D., Tukaiev S. V., Rizun V. V., Makarchuk M. Y. (2013). “Comparative Analysis of the Effects of Negative and Neutral TV News Stories,” in *World Conference on Psychology and Sociology 2012*. Vol. 82. ed. Maree K. (Amsterdam, Netherlands: Elsevier Science Bv), 421–425.
25. Huber, M.; van Vliet, M.; Giezenberg, M.; Winkens, B.; Heerkens, Y.; Dagnelie, P.C.; Knottnerus, J.A. Towards a ‘patient-centered’ operationalisation of the new dynamic concept of health: A mixed methods study. *BMJ*, 2016, 6. 35–40.
26. Edmonston P.A. Conceptual Model of Creative Visual Intelligence. 1975. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1975.tb00557.x>
27. Elkins D.N. Psychotherapy and spirituality: toward a theory of the soul. *Journ. of Humanistic Psychology*. 1995. Vol. 35. №2. P.78–98.
28. Jung C. (1963). *Memories, Dreams, Reflections*. Random House. 447p.
29. Lu L., Argyle M. (1993). TV watching, soap opera and happiness. *J. Med. Sci.* 9, 501–507.
30. Malchiodi, C. Expressive Therapies: History, Theory and Practice. In *Expressive Therapies*. New York: The Guilford Press, 2005; pp. 1–16.
31. Malraux A. *Psychologie de l'Art: La création artistique*. Paris: édit. A. Skira. 1948. 226 p.
32. Muñoz-Velázquez JA, Gómez-Baya D, Lozano Delmar J. Exploratory Study of the Relationship Between Happiness and the Rise of Media Consumption During COVID-19 Confinement. *Front Psychol*. 2021, Apr., 29, 531–539.
33. *Neumann E. (2014). The Origins and History of Consciousness. Princeton University Press. 550 p.*
34. Panksepp J. (2012). *The archeology of mind*. New York: Norton. 182 p.
35. Rosenberg B.D., Siegel, J.T. (2021). Threatening uncertainty and psychological reactance. *Curr Psychol*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01640->



## ВИСНОВКИ

Комплекс досліджень, виконаних колективом лабораторії психології творчості протягом 2022-2024 р.р., присвячений подальшій розробці концепції творчого мислення за умов інформаційної невизначеності, наукової психологічної програми «Творча людина».

Здійснено дослідження засобами системи КАРУС особливості перебігу творчого аналогізування та творчої комбінаторики при розв'язуванні задач в умовах дефіциту та неупорядкованості інформаційної бази стосовно різних вікових груп: за підсумками аналізу результатів вирішення експериментальних завдань молодшими і старшими дошкільниками, молодшими школярами і старшокласниками, студентами.

В результаті проведених досліджень встановлено домінування в мисленнєвій діяльності дошкільників стратегій аналогізування і комбінування, синергійний характер проявів мислення і уяви в умовах інформаційної невизначеності.

Обґрунтовано вплив суб'єктивних орієнтирів на формування задуму в процесі розв'язування молодшими школярами та старшокласниками творчих задач за умов інформаційної невизначеності при домінування стратегіальних дій аналогізування, комбінування та реконструювання з орієнтацією на структурні і функціональні характеристики створюваних конструкцій.

Встановлено, що при створенні досліджуваними конструкцій може здійснюватися проекція їх актуального повсякденного досвіду. При цьому задуми розв'язків вибудовуються шляхом реалізації структурного і функціонального аналогізування, комбінування і реконструювання.

Під час аналізу результатів виконаних експериментальних завдань маємо справу з проявами конструктивної активності, яка характеризується тим, що в процесі її реалізації задуми розв'язування завдання створюються, виходячи не лише з умов, закладених в наявній задачній ситуації, а також з досвіду, знань, умінь, навичок, мотиваційної сфери тих, хто вирішує завдання, які знаходять проекцію у певних елементах зображуваної задачної ситуації. При цьому вихідні умови завдання трансформуються в шукані умови під дією інформаційних впливів на мисленнєву діяльність досліджуваного із внутрішнього і зовнішнього світу.

Здійснено узагальнення індивідуальних проявів образотворення, проаналізовано провідні тенденції світосприймання та побудови позитивного образу світу на усіх етапах генези індивіда. Розроблено програму розвитку тенденцій конструювання позитивного образу світу, описано методи та визначено їх ефективність.

Узагальнено результати дослідження особливостей розуміння студентами невизначених ситуацій при вирішенні експериментальних завдань. Здійснений

контент-аналіз відповідей студентів дозволив встановити, що більшість досліджуваних застосовує когнітивну стратегію аналогізування, на другому місці за поширеністю застосування перебуває когнітивна стратегія реконструювання, на третьому – когнітивна стратегія комбінування, прояви застосування студентами універсальної когнітивної стратегії виявлено у найменшій кількості досліджуваних.

Проаналізовано психологічну сутність інформаційної травми як результату впливу загрозливої невизначеності в процесі образотворчого мислення особистості, на основі чого розроблено арттерапевтичну методику «Мандрівка».

На основі узагальнення індивідуальних проявів образотворення проаналізовано провідні тенденції світосприймання та побудови позитивного образу світу на всіх етапах генези індивіда.

Встановлено організуючу і спрямовуючу роль образів-суб'єктивних орієнтирів в процесах тактико-стратегічного мислення при розв'язуванні нових задач.

Проаналізовано коригуючий і розвиваючий потенціал системи КАРУС як засобу розв'язування особистістю життєвоважливих задач в умовах війни.

\*\*\*

Для спільного обговорення, дискусій, співпраці ми запрошуємо всіх зацікавлених психологів, філософів, медиків, фізіологів, біологів, соціологів та фахівців в інших сферах за адресою: 01033, м. Київ, вул. Паньківська, 2, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, лабораторія психології творчості, кімната № 40, E-mail: [creativity.psylab@gmail.com](mailto:creativity.psylab@gmail.com)

Наша співпраця може здійснюватись в очно-заочному режимі, в тому числі шляхом участі в наших семінарах та конференціях, які проходять регулярно за темами: «Психологічні проблеми сприймання» та «Психологічні проблеми творчості».

## Відомості про авторів

**Моляко Валентин Олексійович** — завідувач лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор

**Біла Ірина Миколаївна** — провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, професор

**Ваганова Наталія Аркадіївна** — старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

**Гулько Юлія Анатоліївна** — старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук

**Завгородня Олена Василівна** — головний науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник

**Латиш Наталія Михайлівна** — старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

**Третяк Тетяна Миколаївна** — провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

**Шепельова Марія Володимирівна** — старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук

Наукове видання

**ФУНКЦІОНУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ В УМОВАХ  
ІНФОРМАЦІЙНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ**

*Монографія*

Авторська редакція

Ум. друк. арк. 12,0

Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України  
01033. м. Київ, вул. Паньківська, 2  
тел./факс: 288-33-20

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів  
і розповсюджувачів видавничої продукції  
№ 6418 від 03.10.2018 р.